

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский Государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями
здоровья

Формирование номинативного словаря обучающихся младших классов с нарушением интеллекта

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав.кафедрой
д.филол.н., профессор А.В. Кубасов

Выполнила:
Габушева Эльза Фавиевна,
студент БО-51Z группы
заочного отделения

дата

подпись

подпись

Научный руководитель:
Цыганкова Анна Владиславовна
к.ф.н., доцент

подпись

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	6
1.1. Номинативный словарь современного русского языка.....	6
1.2. Развитие лексической стороны речи у детей младшего школьного возраста.....	10
1.3. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с нарушением интеллекта.....	16
1.4. Особенности формирования номинативного словаря у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта.....	25
ГЛАВА 2. АНФЛИЗ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НОМИНАТИВНОГО СЛОВАРЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	34
2.1. Анализ деятельности ГКОУ СО «Екатеринбургская школа №1» по формированию номинативного словаря у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта.....	34
2.2. Диагностика уровня сформированности номинативного словаря у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта.....	38
ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НОМИНАТИВНОГО СЛОВАРЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	47
3.1. Анализ ФГОС и АООП для обучающихся с нарушением интеллекта.....	47
3.2. Организация коррекционной работы по формированию номинативного словаря у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта.....	52
3.3. Анализ результативности коррекционной работы по формированию номинативного словаря у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта.....	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	59
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	62
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	70

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день очень высокий процент детей с нарушениями интеллекта, имеющие недостаточный уровень развития речи, к которым относится лексика, семантика, грамматика.

Речь – является одной из самых важных высших психических функций, что особенно страдает у детей с нарушением интеллекта.

Словарный запас, которыми владеют умственно отсталые обучающиеся, может сказать об их особенностях, потому как он более однотипен, беден, может проявляться частыми повторами одних и тех же слов.

У детей с нарушениями интеллекта наблюдается замедленный темп в познавательной сфере, более сложно осваивается изучаемый учебный материал, запоминание новых слов, появляющиеся в процессе обучения. Большую роль со стороны психологии, является проблемы с вербальной памятью у детей с нарушением интеллекта.

Изучением этих проблем занимались такие учёные, как И.В. Андрусёва, М.В. Капылова, Е.П. Антонова, Г.А. Баранова, Л.А. Ремизова, А.Ю. Бондарь, Л.М. Берман, О.А. Выголова, Л.С. Выготский, Е.А. Ефремова, Л.Р. Лизунова, Н.П. Коняева, Т.С. Никандрова, Л.А. Лошкарева, А.В. Останина, Э.З. Муртузаева и Б.П. Пузанов. Они выявили, необходимость актуальной коррекционной помощи и подчеркнули на наличие у них определенных потенциальных возможностей психического развития умственно отсталых детей. Необходима правильная тактика для понимания проблемы умственной отсталости, для психологов и педагогов, работающих с детьми, имеющими нарушения интеллекта, так как ошибки могут привести к элементарному, негативному подходу к воспитанию умственно отсталых детей, когда умственно отсталый ребенок рассматривается исключительно с

отрицательной стороны, если не рассматривать возмещающих возможностей и перспектив развития его личности.

Объект исследования – номинативный словарь обучающихся младших классов с нарушением интеллекта.

Предмет исследования – процесс формирования номинативного словаря у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта.

Цель исследования – на основе исследования уровня сформированности номинативного словаря у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта разработать и апробировать приёмы (комплекс упражнений) для развития словаря у данной категории обучающихся на уроках письма и чтения в коррекционной школе.

Задачи исследования:

1. Изучить литературу, в том числе ФГОС и АООП по проблеме исследования.
2. Провести констатирующий эксперимент по изучению номинативного словаря у обучающихся с нарушением интеллекта.
3. Разработать и апробировать приемы формирования номинативного словаря у обучающихся с нарушением интеллекта.
4. Проверить эффективность проделанной работы.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализирование логопедической литературы, педагогической, психологической, психолингвистической.
2. Экспериментальные: констатирующий, обучающий, контрольный эксперименты.
3. Статистические: анализирование и подведение итогов проведенных исследований.

Структура работы: состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы и приложений.

База проведения исследования: Государственное казенное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская

школа №1 реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», расположенная по адресу, город Екатеринбург, ул. Татищева, д. 78.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Номинативный словарь современного русского языка

Владение хорошим словарным запасом составляет основу речевого развития, потому что слово является важнейшей единицей языка. Слово хранит в себе суть содержания общения. Для того чтобы владеть свободной устной или письменной речью, необходимо иметь довольно широкий словарный запас [49, с. 125].

Л.Г. Лисицкая дала такое определение словарному запасу: «Словарь – это лексика, словарный запас языка, диалекта какой-либо социальной группы, словарный запас отдельного человека» [30, с. 158].

Слово - фундаментальная единица языка. Оно является «главным» для всех компонентов языка – фонетики (потому что состоит из звуков речи), лексики (потому как обозначает какое-то явление действительности, т.е. несёт в себе смысл), грамматики. В речи слово живёт в определенном значении и соответствующем грамматическом оформлении, усваивать «пустые слова», без их смысловой, фонетической и грамматической формы невозможно [30, с. 158].

Словарная работа – это узкоспециальная систематическая работа, направленная на пополнение лексической основы речи учащихся [36, с. 71].

Номинативный словарь – это словарь для называния, обозначения предметов, явлений, качеств, действий [36, с. 19].

Понятие «номинативный словарь современного русского языка» в лингвистической науке последних десятилетий находится в постоянном развитии, как в плане его величины, так и в плане содержания.

Данное понятие в восьмидесятих годах пришло на смену более узкому понятию «словарный состав языка» и его терминологическим синонимам: «лексический состав», «лексическая система».

Наличие номинативного аспекта (функции) стали признавать за т.н. свободными словосочетаниями (В.А. Никитевич) и даже за предложениями (Н.Д. Арутюнова), в рамки номинативного состава языка были введены некоторые составные единицы, поэтому данное понятие решили расширить.

Как пишет В. Н. Телия, « всю совокупность единиц, обладающих номинативной функцией, т.е. служащих для называния вычлененных языковым сознанием из внеязыкового континуума отдельных его фрагментов, соответствующих «видению мира» данной лингвокультурной общностью принято понимать, как номинативный состав языка» [8, с. 57].

В.Н. Телия различает классические и неклассические номинативные единицы, относя к первым полнозначные (знаменательные) слова, а ко вторым – комбинации слов (полнозначных или служебных).

При модернизации общей модели, можно сказать словарь современный русский язык имеет полевую структуру. Основу номинативного состава образуют единицы, выполняющие ничем не осложненную номинативную функцию.

К ним относятся слова и в том числе синлексы (термин Г.И. Климовской), функционально равные слову– устоявшиеся единицы языка, но ника не имеющие равноценность в собственно словной части номинативного состава.

Периферия номинативного состава языка включает в себя единицы, «в которых номинативная функция осложняется эмотивной или чисто интеллектуальной (ментальной) экспрессией, различными культурными коннотациями, а также более или менее жесткой прикрепленностью к тому или иному стилю языка» [2, с. 15].

Рассмотрим следующие составляющие номинативного словаря.

Синонимы – это слова, которые пишутся и звучат по-разному, но при

этом имеют схожее или близкое лексическое значение.

Каждое из них передает свои оттенки и благодаря их наличию можно употреблять в разных случаях более подходящие слова, чтобы избежать тавтологии. Словарь синонимов — это настольная книга не только любого писателя, публициста, журналиста, но и обычного школьника.

Термин пришел к нам из Древней Греции, как и многие другие в русском языке. Дословно он переводится как «одноименность».

Все синонимы, как правило, относятся к одной части речи. То есть существительные заменяются существительными, глаголы глаголами, определения определениями и так далее.

Причиной появления в языке множества синонимов называют видоизменение (устаревание) некоторых слов, а также наличие в русском языке множества диалектов (что такое диалектизмы), которые тоже вносят свое разнообразие.

Слова-синонимы с одинаковым лексическим значением образуют так называемые ряды. Некоторые слова могут включаться в различные ряды. Все их можно найти в современных словарях синонимов.

Чтобы выяснить, что обозначает лингвистический термин «антонимы», обратимся к его происхождению. Это слово составляют греческая приставка анти-, что значит «против», и слово «онима - «имя». В результате получим значение слова «антоним» - «противоположное имя».

Антонимы — это слова одной и той же части речи с противоположным лексическим значением.

Антонимы, в отличие от синонимов, имеют прямо противоположное лексическое значение: хороший — плохой; утро — ночь; молодой — старый.

Антонимами, как правило, являются слова одной и той же части речи, которые отвечают на один и тот же вопрос. Они характеризуют предмет, признак или явление с одной и той же стороны, указывая на одно и тоже качество, но по значению прямо противоположное. Эти слова составляют антонимические пары.

С учётом того, что дети разного возраста находятся в разных условиях развития речи, то и содержание словарной работы на разных возрастных этапах будет немного отличаться, одно только останется неизменным – это обогащение детского словарного запаса.

Словарный состав работы включает в себя лексику (слова), необходимую для общения, для удовлетворения своих потребностей, для познания окружающего мира и совершенствования разных видов деятельности. Прежде всего, дети должны усвоить:

- бытовой словарь (название посуды, игрушек, предметов обихода и гигиены);
- природоведческий словарь (названия растений, животных, птиц, которые находятся в непосредственном окружении ребёнка и он их может наблюдать, явлений природы и т.д.)
- социологический словарь (слова, обозначающие труд людей, праздники, традиции, человеческие ценности, то что используется в обществе);
- эмоционально-оценочную лексику (слова, обозначающие чувства, эмоции, переживания, черты характера и т.д.);
- лексику, обозначающую пространство, время и количество.

Все названия предметов (номинативные слова, т.е. имена существительные, отвечающие на вопросы кто? что?) подразделяются на группу по смыслу, например, названия одежды, посуды, мебели, овощей, фруктов, деревьев, цветов, птиц. Детское словотворчество нужно всячески поощрять, лучше всего это проводить в игровой форме, но, не забывая в ходе игры давать правильный образец для словообразования. Например, если ребёнок образует уменьшительную форму от слов стул и мяч, (стульчик и мячик), то, порадовавшись вместе с ним, нужно в конце игры сказать правильные варианты слов.

Ограниченное знание правил словообразования многими учащимися школ (вплоть до почти полного невладения данной категории слов) является

исходом педагогических упущений в раннем возрасте.

1.2. Развитие лексической стороны речи у детей младшего школьного возраста

Одно из гуманитарных направлений в образовании – процесс образования с помощью общения [26, с. 3]. Основные требования, предъявляемые сегодняшним обществом к выпускнику школы – уметь искать компромиссы, умение найти общий язык, уметь сотрудничать и проявлять терпимость со стороны.

Главная задача образования на современном этапе – умение воспитать благородного человека, который готов к активному сотрудничеству с окружающими его людьми, самостоятельного, владеющий навыками в любой сфере деятельности [15, с. 187].

К заданиям ситуативно-ролевого характера (играм, тренингам), направленным на освоение коммуникативной, языковой и речевой компетенций, выделяется значительное внимание в качестве эффективного приёма обучения.

Выделяют разные степени обобщения слов по смыслу [22, с. 137]:

Нулевая степень обобщения имя собственное, название (имя) единичного предмета (Катя, Ваня, кукла, книга).

Имя нарицательное, а именно общее наименование однородных предметов, действий, качеств. Называние книгой любой прямоугольный предмет с вложенными страницами, независимо от цвета, размера и материала, понимание лексического значения слова книга, всё это можно соотнести к первому ряду обобщения.

Второй ряд обобщения:

- слова, объединяющие родовые понятия: растения (это и деревья, и травы, и кусты); цветы (это и одуванчик, и роза, и ромашка) и др.;
- названия действий, признаков передаются обобщенно в форме имени существительного: чтение, говорение, езда, лечение.

Третий ряд обобщения – слова, которые обозначают родовые понятия для слов второго ряда обобщения: мебель это стол, стул, шкаф; вещи – это одежда, посуда, книги и др.

Четвертый ряд обобщения слов, называющие лексические объединения: предмет, количество, состояние, качество, действие, отношение.

Изучаемые слова детьми подразделяются на два вида. Первый – то, что называют активным запасом слов. К ним относятся слова, которые ребенок не просто понимает, но и использует в своей речи, сознательно, так чтобы при возможных случаях не упустить его «вставить» в свою речь.

Можно заметить, что самые первые слова у ребёнка обычно появляются к году. Такие как, мама, папа, тётя, деда, баба представляют собой слова выражающие мысль, с помощью которого ребёнок может выразить жалобу, просьбу дать ему игрушку, «взять на ручки» и т.д. Постепенно у ребёнка появляются новые слова, которые он со временем начинает связывать между собой, пытаясь сказать из них простые предложения [36, с. 84].

Примерно с 3-3,5 годиков в речевой деятельности ребёнка начинают появляться слова (которые, он слышит их в речи взрослых), обозначающие не какой-то один определенный предмет, а целая группа однородных предметов посуда, одежда, игрушки и т.п. [36, с. 85].

Формирование словарного запаса у ребёнка тесно связано с овладением речевыми звуками и грамматическим строем речи. А поскольку многие речевые звуки у него ещё отсутствуют, то и усвоенные слова ребёнок произносит некоторые слова неправильно («моко» вместо молоко, «гаки» вместо глазки, «ава» вместо собака и т.п.). До определенного возраста это

вполне нормальное явление и не должно вызывать тревогу, потому что по мере постепенного обогащения речевыми звуками структура произносимых ребёнком слов, более уточняется и приближается к норме. Полное правильное звукопроизношение ребёнка формируется только к 5-6 годам [36, с. 86].

У детей активно расширяется словарный запас не только в количественном, но и в качественном отношении. Количественный рост словаря проявляется со временем в постепенном усвоении новых слов. Сначала ребёнок заимствует те слова, которые непосредственно связаны с его жизнью, - названия окружающих предметов, игрушек и основные повседневные действия, выполняемые им. Важную роль в пополнении словаря играют условия, в которых он живёт и воспитывается [8, с. 41].

Таким образом, одной из важнейших задач педагога мы видим активизацию словаря учащегося.

В языке все стороны между собой взаимосвязаны, поэтому и процесс обучения школьников необходимо организовывать так, чтобы в определенной взаимосвязи проводились работы по фонетике, орфографии, словообразованию, морфологии, лексики, и синтаксису, так чтобы все стороны слова рассматривались, как одно целое. Как видим, создаются условия, при которых у учащихся развивается разносторонний подход к слову.

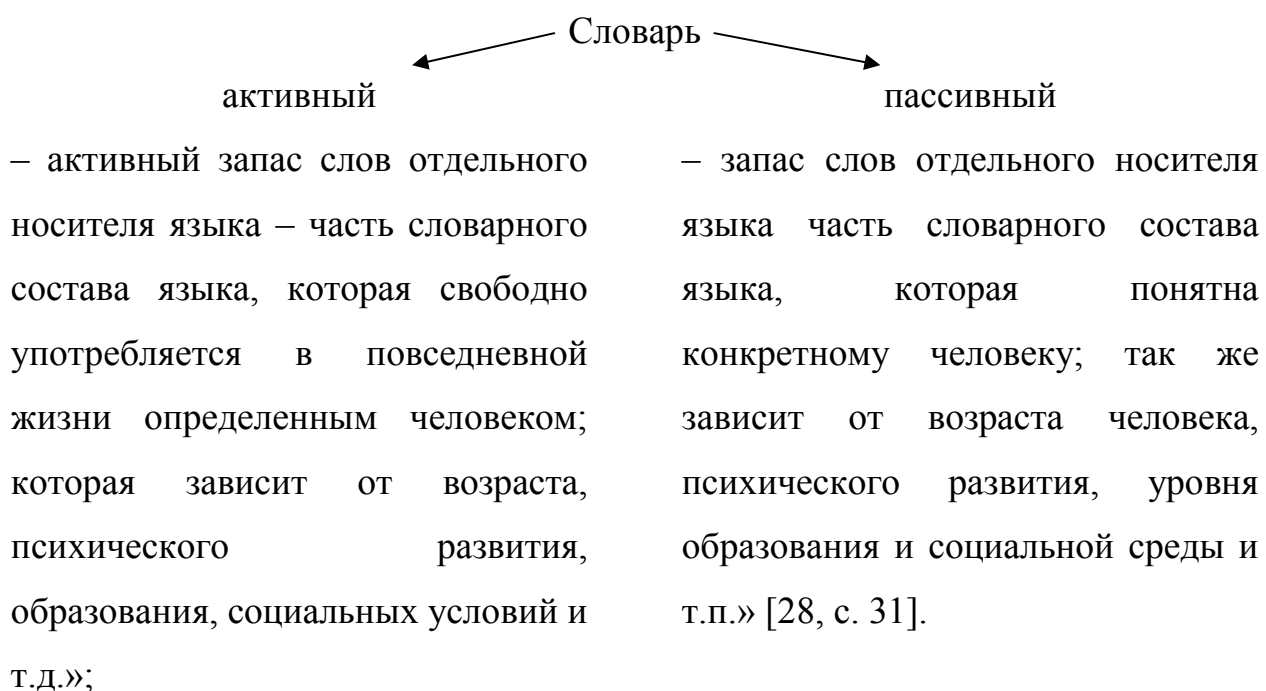
Активный и пассивный словарь относятся к лексическому строю речи. В его структуру входит: номинативный, словари служебных частей речи (наречия, местоимения и т.д.) атрибутивный словарь и предикативный [51, с. 258].

По ходе проведенных исследований, семилетний ребёнок, к моменту поступления в первый класс, использует в своей речи слово хотя бы бр раз с пониманием его значения (это активный словарь) или понимает, но не употребляет слово ни разу, т.к. не было потребности (пассивный словарь). Объём словаря составляет от 2,5-3 тысяч слов до 7-8 тысяч. Отсюда,

десятилетний школьник в среднем имеет в своем словаре от 7-8 до 10-15 тысяч слов (возможно и больше) [43, с. 53].

Словарь любого человека подразделяется на: активный и пассивный.

Крылова А.С. описывает следующую формулировку и даёт определение активному словарю и пассивному:



Активный словарь содержит в себе слова, которые мы используем в устной и письменной речи и можем объяснить их значение. То есть повседневное их употребление не вызывает у нас затруднения или сомнения [32, с. 16].

К пассивному словарю относятся слова, которые мы встречаем и узнаём в текстах (книг, журналах и в других письменных источниках), слышим, знаем, но можем не употреблять в своей речи вообще, либо употребляем крайне редко, когда нас для этого вынуждают обстоятельства [6, с. 8].

Но лексическое значение этих двух частей не остается неизменным: слова из одной части словарного запаса человека могут переходить в другую под воздействием разного фактора. К сожалению, в настоящее время

приходится наблюдать обеднение словарного запаса у учащегося начального класса [17, с. 66].

Это может зависеть по нескольким причинам. В первом случае, увеличивается количество учебного материала по разным предметам, который усваивается пассивно, без обязательного воспроизведения в речи. Следовательно, и лексика по этим темам не активизируется.

Во-вторых, наблюдается снижение интереса детей к чтению как виду познавательной деятельности. Снижение читательской деятельности вызвано, на наш взгляд, разрушением культуры взаимодействия с книгой как с источником знания и элементом культуры.

Информацию дети начинают искать в Интернете, где, по их мнению, можно без особых усилий найти не только необходимые сведения, но и «скачать» готовые работы. Примером этому может стать личное наблюдение за ребёнком при использовании смартфона, ребёнок пользуется функцией «голосовой помощник», где абсолютно не требуется какого-либо решения логических задач. В настоящее время дети не особо проявляют интерес к работе с книгами, больше интересуется компьютерные игры, телефоны, в качестве выхода из ситуации, пытаются найти готовые ответы, опираясь на «знакомые» (или похожие) слова. Что приводит к деградации головного мозга и снижению интеллектуальных навыков.

Во-вторых, к обеднению словаря школьников ведёт, как ни печально, информатизация учебного процесса. Общение с компьютером и смартфонами ведётся с помощью диалогового меню, некоторые слова и эмоции, которые невозможно передать словами, заменяются условными значками, смайликами, стикерами и пр.: это удобно, технологично и нет риска допустить орфографические или иные ошибки.

Учебные задания проводимые через компьютер, контрольные работы и тесты так удобны для работы и проверки, что традиционная работа со словом постепенно вытесняется с уроков. Но негативно влияет активность мозга и мышление.

С возрастом учащиеся все реже пересказывают прочитанное, что приводит к снижению возможности активизации языковых средств. И ребёнок под влиянием школьных «новшеств» постепенно начинает переходить на такой стиль общения в повседневной жизни. Которая негативно сказывается для формирования словарного запаса.

Это приводит к «неумений»: правильно и выразительно говорить, пояснять свою позицию при общении, читать и понимать прочитанное (т.к. всё больше слов становятся незнакомыми) и т.п. Бедный словарный приводит к проблемам в обучении русскому языку, а именно неразвёрнутый синтаксис, неуспешное усвоение орфографии. А также может в дальнейшем приводить к сложности в поддержании общения с собеседником.

Щадей М.Е. отмечает «одной из причин являются многочисленные и разнообразные речевые ошибки ограниченность активного словарного запаса у детей, обучающихся в начальных классах, а также их неумение отбирать из своего словаря и правильно употреблять в речи слова» [50, с. 219].

В лексической системе речи у детей младшего школьного возраста представлена общеупотребительная (стилистически нейтральная) и эмоционально-экспрессивная лексика [34, с. 770].

К общеупотребительной лексике можно соотнести слова, служащие названиями основных понятий, предметов, явлений. Такие как: река, дождь, красный, бегать, петь и др. Эта лексическая категория представляет собой явления окружающие нас в реальности, которые являются основными в повседневной речевой практике.

Эмоционально-экспрессивная, лексика является одной из наиболее подходящих средств выражения личного, субъективного отношения ребенка к тому или иному предмету высказывания, к той или иной ситуации, а также является средством выражением личных чувств, эмоциональных всплесков (доброта, злиться, радоваться, смелый, умный, хитрый и др.). Эта лексическая категория, которая гораздо ближе детям. Данная лексика

помогает осуществлять межличностное общение, служит средством общения между детьми, более ярко выражает отношение детей друг к другу.

Таким образом, слово – основная единица речи. К тому же насколько он богат и разнообразен, зависит качество речи и успешность общения [12, с. 37].

Со стороны механизмов речи перед школьниками стоят две задачи:

а) задача количественного накопления в памяти каждого обучающегося с пониманием значения слов, их окрас;

б) задача активности, подготовка словаря в общении, т.е. быстрого и точного подбора слов, употребление их в предложениях, текст в разных по смыслу значениях [21, с. 75].

Таким образом, ребёнок, при поступлении в первый класс к началу школьного обучения с нормальным развитием имеет довольно большой объём (в т. ч. обобщающие слова) и правильно сформированный словарный запас, представление о разнообразии слов, о наличии у некоторых слов не только основных, но противоположных значений, другими словами у младшего школьника к началу обучения уже сформировано определённое смысловое представление к разным группам слов.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с нарушением интеллекта

Рубеж младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет. В этот промежуток происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребёнка, которая помогает систематическому обучению в школе [14, с. 83].

К семи годам ребенок в основном уже готов к систематическому школьному обучению. О ребёнке нужно говорить уже как о личности, поскольку он осознает свое поведение, может сравнивать себя с другими. К концу дошкольного периода формируется ряд новых психических образований:

1. Стремиться к общественно значимой деятельности.
2. Способность управлять своим поведением.
3. Умение делать простые обобщения.
4. Практическое овладение речью.
5. Умение налаживать взаимосвязи и сотрудничество с другими людьми [39, с. 28].

Как предполагает Л.П. Крившенко, младший школьный возраст – это важнейший период жизни, в которой ребенок впервые начинает заниматься социально значимой, общественно оцениваемой учебной деятельностью [27, с. 24].

В семилетнем возрасте ребенка ждут первые крупные шаги в большой мир. При переходе в школьную жизнь у него меняются виды деятельности, общения, отношениях с другими людьми. Происходит изменение уклада жизни, появляются новые обязанности, новыми становятся и отношения ребенка с окружающими [11, с. 91].

В научных исследованиях умственная отсталость предполагает как совокупность этиологически разных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации вследствие преобладающего интеллектуального дефекта [37, с. 28].

Нарушения интеллекта и умственная отсталость обычно выявляются и диагностируются рано, до года или в самые первые годы жизни ребенка, однако степень дефекта, его структура, темп и характер развития у каждого ребенка могут иметь значительные индивидуальные особенности.

Общими характеристиками для всех детей с нарушением интеллекта помимо их позднего развития и снижения умственных способностей являются также нарушения всех сторон психики: моторики, внимания, памяти, сенсорики, речи, мышления, высших эмоций.

Главной деятельностью первоклассников становится учёба, в результате которого возникают психические новообразования. Оно характеризуется своей результативностью, обязательностью и произвольностью.

В биологической точки зрения у младших школьников, по сравнению с предыдущим возрастом, замедляется рост и заметно увеличивается вес; скелет подвергается окостенению, но этот процесс еще не завершается. Идёт активное развитие мышечной системы. С развитием мелких мышц кисти появляется способность выполнять тонкие движения, благодаря чему ребенок начинает овладевать навыком быстрого письма. Значительно увеличивается сила мышц. Все ткани детского организма находятся в состоянии роста [38, 35].

В младшем школьном возрасте формируется нервная система, активно развиваются функции больших полушарий головного мозга, усиливаются аналитическая и синтетическая функции коры. Вес мозга в их возрасте почти достигает веса мозга взрослого человека и увеличивается в среднем до тысячу четыреста граммов. Быстро развивается психика ребенка. Изменяется взаимоотношение процессов возбуждения и торможения: процесс торможения становится более сильным, но всё же преобладает возбуждение – младшие школьники в высокой степени возбудимы [10, с. 103].

В развитии наблюдается дисгармония, появляется повышенная утомляемость, беспокойство в физическом и нервно-психическом развитии ребёнка, что сказывается на временном ослаблении нервной системы, дите нуждается повышенной потребности движения.

В младшем школьном возрасте продолжается активный процесс развития двигательных функций ребенка. Наиболее важный прирост по многим показателям моторного развития (мышечной выносливости, пространственной ориентации движений, зрительно-двигательной координации) отмечается именно в возрасте 7-11 лет. В этот период наблюдается ярко выраженный психомоторный прогресс. Обеспечивается прогрессивное развитие точных и силовых движений, а также создает необходимые условия для освоения все большего числа двигательных навыков и предметных ручных манипуляций. По этой же причине у детей заметно возрастает ловкость в метании, лазании, легкоатлетических и спортивных движениях [39, с. 42].

Недоразвитие двигательной сферы детей с нарушением интеллекта проявляется в нарушениях координации, точности и темпа произвольных движений. Движения детей замедленны, неуклюжи, они плохо бегают, не умеют прыгать [45, с. 7].

Моторная недостаточность у различных групп данной категории детей проявляется по-разному. При олигофрении тормозного типа двигательное недоразвитие обнаруживается в бедности, однообразности движений, резкой замедленности их темпа, вялости, неловкости, угловатости. У глубоко отсталых детей с преобладанием процесса возбуждения, наоборот, отмечается повышенная подвижность, но их движения нецеленаправленны и беспорядочны, они затрудняются производить последовательные, координированные действия, зачастую такой ребенок не может самостоятельно обслужить себя [45, 11].

В данный период развития двигательные функции получают весьма значительное развитие, особенно существенно совершенствуется координация движений, которому способствуют занятия физической культурой, различными видами спорта (плаванием, гимнастикой, легкой атлетикой и др.), ручным и производительным трудом и т. д.

Дети в этом возрасте умеют:

1. Прямо и твёрдо ходить, бегать, прыгать.
2. кидать и ловить мяч.
3. Застёгивать пуговицы, завязывать шнурки.
4. Проводить прямые ровные линии.
5. Уверенно пользоваться ножницами, под присмотром взрослого.
6. Складывать мозайку без помощи взрослого.
7. Соединять рисунки по пунктиру.
8. Дорисовывать симметричные половины несложных рисунков и т.д.

[39, с. 45].

Соответственно с физическим развитием, в возрасте 7–11 лет происходит бурное развитие различных психических функций, в том числе и высших, связанных с когнитивной деятельностью, а также с высшими (нравственными) чувствами.

Познавательная деятельность младшего школьника в основном проходит в процессе обучения. Особое значение имеет и расширение сферы общения. Скоротечное становление, множество новых качеств, которые необходимо сформировать или развивать у школьников, диктуют педагогам строгую целенаправленность всей учебно-воспитательной работы [38, с. 72].

Оценка младших школьников отличается неустойчивостью и неорганизованностью, но в то же время остротой и свежестью, «любопытностью». Младший школьник может путать цифры 9 и 6, мягкий и твердый знаки с буквой «р», но в то же время с живым любопытством воспринимает окружающую жизнь, которая каждый день раскрывает перед ним что-то новое. Невысокое восприятие, слабость анализа отчасти компенсируются ярко выраженной эмоциональностью. Опираясь на неё, опытные учителя постепенно приучают школьников целенаправленно слушать и смотреть, развивают наблюдательность. К концу первой ступени школы восприятие ребенка усложняется и углубляется, становится более анализирующим, дифференцирующим, принимает организованный характер.

У младших школьников тяжело добиться устойчивого внимания, которое ограничено по объему. Дети способны концентрировать внимание на неинтересных действиях, но у них все ещё преобладает произвольное внимание. Поэтому весь учебный процесс в начальной школе подчинен воспитанию культуры внимания. Без достаточной сформированности этой психической функции процесс обучения невозможен.

Школьная жизнь требует от ребёнка постоянных упражнений в произвольном внимании, волевых усилий для сосредоточения. Произвольное внимание развивается вместе с другими функциями и прежде всего – мотивацией учения, ответственностью за успех учебной деятельности [11, с. 114].

Внимание детей с нарушенными функциями интеллекта всегда в той или иной степени нарушено: его трудно привлечь, оно малоустойчиво, дети легко отвлекаются. Им свойственна крайняя слабость активного внимания, необходимого для достижения заранее поставленной цели. Наблюдения за умственно отсталыми детьми в процессе учебно-воспитательной работы и практики их экспериментального обучения свидетельствуют о значительных потенциальных возможностях развития внимания этих детей. При создании благоприятных условий учащихся активно включают в учебный процесс, выполняют инструкции учителя, переключаются с одного вида основной деятельности на другой [25, с. 39].

Обучающиеся данной категории характерны поверхностное, глобальное восприятие, т.е. восприятие предметов в целом, они не применяют анализа воспринимаемого материала, для его сравнения.

Для мышления учащихся с нарушением интеллекта характерна узкая конкретность мышления и чрезвычайная затрудненность обобщений, беспорядочность, отсутствие или слабость смысловых связей бессистемность имеющихся понятий и представлений.

Дети способны лишь к самым элементарным обобщениям. Они могут установить различия между отдельными предметами; при обучении способны объединить предметы в определенные группы (одежда, животные и др.) [25, с. 44].

Однако отличие между отдельными предметами и явлениями устанавливаются ими только в пределах конкретного; при необходимости отвлечения от конкретной ситуации они становятся беспомощными.

Понятийные обобщения у детей с нарушением интеллекта образуются с большим трудом, часто заменяются ситуационными обобщениями или отказом от всякого обобщения. Такие дети не могут расположить по порядку картинки, на которых в определенной последовательности изображены события; они кладут их беспорядочно, без учета изображенного содержания. Составить связный рассказ из нескольких сюжетных картинок дети также не могут.

Мыслительная деятельность ребёнка в начальных классах развивается от эмоционально-образного к абстрактно-логическому. «Ребёнок мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще», - напоминал учителям К. Д. Ушинский, призывая опираться на первых порах школьной работы на эти особенности детского мышления.

Задача начальных классов - развить интеллект ребенка до уровня понимания причинно-следственных связей. Пока ребёнок учится в школе, как говорил, Л. С. Выготский, ребёнок вступает с относительно слабой функцией интеллекта (сравнительно с функциями восприятия и памяти, которые развиты гораздо лучше). Именно в школе интеллект ребёнка развивается настолько быстро, как ни в какое другое время.

Особенно в этот период важна роль педагога. Исследования показали, что при различной организации учебно-воспитательного процесса, при изменении содержания и методов обучения, методики организации познавательной, деятельности можно получить совершенно разные характеристики мышления детей младшего школьного возраста [14, с. 36].

Школьное образование суммируется таким образом, что словесно-логическое мышление получает высокое преимущественное развитие. Если в первые два года обучения дети много работают с наглядными пособиями, то в следующих классах объём такого рода занятий сокращается.

В конце младшего школьного возраста (и позже) проявляются индивидуальные различия: среди детей есть 3 группы «теоретиков», или «мыслителей», которые легко решают учебные задачи в словесном плане, «практиков», которым нужна опора на наглядность и практические действия, и «художников», с ярким образным мышлением. У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

Мышление детей развивается во взаимосвязи с речью. В начальной школе активный словарный запас увеличивается до 7 тысяч слов. Влияние школьного обучения проявляется не только в значительном обогащении словарного запаса ребенка, но прежде всего в приобретении исключительно важного умения устно и письменно излагать свои мысли. Показателем уровня развития ребенка становится – контекстная речь [10, с. 274].

С особой яркостью недостатки мышления умственно отсталых детей наблюдается при обучении грамоте или счету. Такие дети могут научиться чтению, но осмыслить текст многие из них не в состоянии. Обучающиеся не могут обобщить прочитанное, у них наблюдается выраженная фрагментарность восприятия, поэтому, предложения текста оказываются логически не связанными между собой. Допущенных ошибок дети не замечают, и, соответственно, не могут их исправить. Это говорит о неосознанном, механическом усвоении материала [4, с. 22].

С взрослением и в результате обучения у детей накапливаются представления и элементарные понятия, но они мало связаны между собой. Их суждения очень бедны, не самостоятельны: они повторяют заимствованное от окружающих их людей без переработки на основе собственного опыта. Многие в их суждениях является простым подражанием.

Познание психологических механизмов интеллектуальной несостоятельности умственно отсталых детей позволило бы решать многие важнейшие вопросы коррекции их развития. Некоторые исследователи пытаются вскрыть эти причины и делают определенные теоретические выводы.

В исследовании интеллектуальной сферы умственно отсталых детей, кроме того, что констатируется низкий уровень умственного развития этих детей, подчеркивается также «резкое снижение психического тонуса», «негативизм, ускользание от внешних раздражений, рассеянность, психическая пассивность» [24, с. 38].

В тесной связи с грубыми нарушениями интеллекта находится глубокое недоразвитие речи. Прежде всего, появление речи, как правило, сильно запаздывает. Степень недоразвития речи чаще всего соответствует степени общего психического недоразвития.

В младшем возрасте дети плохо понимают чужую речь. Они улавливают тон, интонацию, мимику говорящего и отдельные опорные слова, связанные большей частью с их непосредственными потребностями. В дальнейшем понимание обращенной речи, их пассивный словарь расширяется и обогащается, однако понимание остаётся ограниченным и связанным только с личным опытом ребенка. Отсутствие речи компенсируется жестами, нечленораздельными звуками, своеобразными словами, в которые дети вкладывают вполне определенный смысл [45, с. 18].

Обнаружено, что память умственно отсталых детей отличается малым объемом и значительным количеством искажений при воспроизведении материала. Логическая и механическая память находятся на одинаково низком уровне.

Все нарушения и дефекты, присущие детям с нарушенной функцией интеллекта, со всей полнотой и яркостью проявляются в их трудовой деятельности: часто они не могут изменить свою деятельность соответственно новой инструкции. Они предпочитают однообразное

повторение одних и тех же заученных ими операций. Создается так называемый косный стереотип, который с трудом преодолевается в незнакомой обстановке.

По мнению Н.П. Коняевой и Т.С. Никандровой, типичными чертами личности этих детей являются отсутствие инициативы и самостоятельности. Эмоции обнаруживают относительную сохранность. Большинство из них чувствительны к оценке своей личности другими людьми. Побудить таких детей к деятельности, не затрагивающей их узких интересов, крайне трудно. Если это удастся, то возникающее при этом побуждение отличается слабостью и быстро исчерпывается [25, с. 119].

Таким образом, психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта позволяет говорить о них как об особой группе детей, основными чертами которой являются психофизиологический дефект и чаще всего выраженные органические нарушения.

1.4. Особенности формирования номинативного словаря у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта

Неполноценная речевая деятельность оказывает негативное влияние на все сферы личности ребенка: затрудняется развитие его познавательной деятельности, снижается продуктивность запоминания, нарушается логическая и смысловая память, дети с трудом овладевают мыслительными операциями, нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия, существенно тормозится развитие игровой деятельности. Поэтому его развитие необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению [41, с. 110].

Выявить степень сформированности номинативного словаря у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта можно через следующие задания:

- пассивного словаря (дети показывают изображение названного экспериментатором предмета);
- активного словаря (дети называют предметы, изображенные на картинках);
- лексической системности номинативного словаря (дети называют обобщающие понятия) [13, с. 4].

Обследование включает в себя:

- самостоятельность выполнения задания;
- адекватность речевых действий поставленной задаче;
- соответствие ответа ребёнка языковой (семантической) норме [31, с. 174].

Как правило, психического роста детей с первичными и вторичными отклонениями, проблемой во взаимодействиях и взаимоотношениях таких детей с социальной средой в впервые во внимание взял учёный Л.С. Выготский в сложности их адаптации в социальной среде. [14, с. 184].

Выготский Л.С. описывал, что первым и наиболее частыми осложнениями, возникающими как вторичный синдром при умственной отсталости, оказывается недоразвитие высших психических функций, в том числе и речи [14, с. 196].

Преломляя концепцию об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей по отношению к речевому развитию умственно отсталых детей с целью анализа структуры речевого дефекта, следует отметить, что у детей рассматриваемой категории речевые нарушения носят системный характер, то есть речь страдает как целостная система, нарушаются все её компоненты: фонетико-фонематическая сторона, лексический и грамматический строй, связная речь [7, с. 153].

Кроме того, отмечается несформированность как импрессивной, так и экспрессивной речи наблюдаются нарушения как устной, так и письменной речи.

Нарушения речевого развития детей с нарушениями интеллекта отрицательно влияют на всю психическую деятельность, что вызывает у них затруднение общения с окружающими, так как нарушаются коммуникативные возможности. Также, наблюдается задержка формирования познавательных процессов, то есть существенные препятствия в формировании личности [40, с. 53].

В настоящем исследовании проблема формирования номинативного словаря у детей с такими нарушениями рассматривается с позиций коммуникативно-прагматического подхода, учитывающего совокупность лингвистических, психологических исследовательских данных и позволяющего формировать обозначенные проблемы в целом.

Полагаем, что данный подход поможет не только упорядочить процесс коррекционной логопедической работы по формированию номинативного словаря у детей с интеллектуальными нарушениями, но и будет помогать развитию речевого общения детей и их социальному приспособлению в целом.

В пределах нашего исследования формирования номинативного словаря у детей с интеллектуальными нарушениями мы трактуем как перевод слов из пассивного словарного запаса в активный.

А.Г. Зикеев говорил, что формирования номинативного словаря у детей с нарушением интеллекта задерживается не только за счёт низкого интеллектуального уровня, но и как итог ограниченности речевых и социальных контактов, что ограничивает его коммуникативные функции, снижая речевую активность в целом [19, с. 74].

Ограниченность словарного запаса обнаруживается при назывании явлений и предметов окружающей среды, их функциональных и внешних свойств и выполняемых действий. А.Г. Зикеев указывает на то, что дети не

знают большинства встречающихся объектов, поэтому могут использовать одно и то же слово либо жест. В лексиконе детей с нарушением интеллекта преобладает пассивный словарь, а активный с трудом актуализируется, поэтому отмечается нарушение процесса организации семантических полей. Большинство известных слов для детей с интеллектуальной недостаточностью входит в пассивный словарь, фактически не используясь в речи. Своеобразие словаря отличается суженностью круга используемых названий обыденных предметов [19, с. 82].

Исходя из анализа литературных источников, можно выделить причины ограниченности словарного запаса детей с нарушениями интеллекта:

- невысокая познавательная активность (в речевой деятельности также);
- ограниченные возможности общения, которые обусловлены собственно речевым недоразвитием и спецификой микросреды;
- неточность и неполнота овладения предметным значением слова, которая затрудняет понимание речи других людей и формирование своих высказываний [44, с. 46].

Подводя итоги выше изложенного, обратимся к высказыванию учёного А.Ю. Бондарь, которая обозначала характерные особенности овладения речью, присущие детям с нарушениями интеллекта, а именно: словесная система умственно отсталого ребенка оказывается особенно недоразвитой, а связи, вызывающие у него процесс словообразования, оказываются особенно конкретны и бедны. Функция абстракции и обобщения, словесная система ребенка с нарушением интеллекта характеризуется большей косностью. Как отмечают педагоги, что главный дефект ребенка заключается в том, что выработанный навык становится косным, значит, начинает инертно применяться во всех задачах [9, с. 10].

Проведенные Е.П. Антоновой, исследования развития словесной регуляции действий у детей с нарушением интеллекта показали, что общую

закономерность составляют недостаточность и специфические особенности словесного опосредования [3, с. 12].

В этой связи он рассматривал дефектность словесного восприятия, как одно из проявлений нарушения психического развития ребенка. Недостаточное участие словесной системы обнаруживается при этом как в регуляции произвольных реакций, так и в других видах психической деятельности детей. Это отрицательно влияет на процессы приема, переработки и хранения информации, то есть обуславливает недостатки памяти, восприятия, мышления, регуляции деятельности в целом; узкие возможности словесного опосредования ведут к несовершенству узнавания объектов.

В исследованиях А.Ю. Томиловой показано, что явная непосредственная взаимосвязь между степенью снижения интеллекта и уровнем речевого развития отсутствует. Так, среди детей с нарушениями интеллекта в степени дебильности встречаются дети как с очень низким уровнем речевого развития, с разнообразными нарушениями речи, так и со значительно более высоким уровнем владения речью [47, с. 199].

Исследования, направленные на выявление затруднений в овладении словарным запасом у младших школьников с нарушениями интеллекта, свидетельствуют о том, что активный словарь учащихся характеризуется следующими особенностями:

- бедностью;
- расплывчатость семантики слов;
- использованием слов, не несущих никаких значений;
- применением узкого круга хорошо знакомых слов, значение которых при этом неоправданно расширяется или сужается;
- недостаточностью развития процессов обобщения;
- многочисленными вербальными заменами;
- нарушением процессов тематического отбора и семантического выбора слов при порождении речевого высказывания [35, с. 121].

Выявлено, что у младших школьников, имеющих интеллектуальную недостаточность, страдает динамическая структуризация значения слов, нет правильной группировки слов при их усвоении. Лексика таких детей неточна по значению. Неточности в употреблении слов у детей, имеющих интеллектуальную недостаточность, исследователи объясняют трудностями дифференциации как самих предметов, так и их обозначений.

Вследствие слабости процесса дифференцировочного торможения дети легче воспринимают сходство предметов, чем их различие, поэтому они усваивают, прежде всего, общие и наиболее конкретные признаки сходных предметов [16, с. 137].

Для формирования и развития номинативного словаря детей с нарушением интеллекта, необходима целенаправленная педагогическая стимуляция, которая обеспечивается специально разработанной методической системой [28, с. 31].

Ю.С. Сизова выделила следующие направления логопедической работы по формированию номинативного словаря обучающихся младших классов с нарушениями интеллекта:

- расширение словаря на основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений;
- усвоение слов на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
- введение слов, обозначающих элементарные понятия на основе различения и обобщения предметов по существенным признакам [42, с. 234].

На основе выделенных направлений Э.В. Шицко разработала систему занятий, содействующих формированию номинативного словаря обучающихся младших классов с нарушениями интеллекта:

1. Занятия по первичному ознакомлению с предметами и явлениями:
 - демонстрация предметов и явлений;
 - дидактические игры.
2. Занятия по ознакомлению с отличительными признаками предметов:

- изучение предметов;
- упражнение на сравнение;
- занятия по ознакомлению со свойствами и качествами предметов.

3. Занятия по введению элементарных понятий о предметах и явлениях:

- по ознакомлению с видовыми понятиями;
- по ознакомлению с родовыми понятиями;
- занятия на сортировку [48, с. 102].

Г.А. Баранова выделила следующие виды коррекционно-логопедической работы по формированию номинативного словаря обучающихся младших классов с нарушениями интеллекта:

1. Учить сопоставлять предметы, действия, признаки с их словесным обозначением.

2. Учить различать предметы, действия и признаки по числам, родам и падежам:

- различать формы единственного и множественного числа имён существительных мужского и женского рода;

- осваивать падежные окончания имен существительных мужского и женского рода единственного и множественного числа в именительном, винительном и родительном падежах;

- понимать имена существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами [5, с. 50].

И. В. Андрусёва выделила следующие направления работы по формированию номинативного словаря обучающихся младших классов с нарушениями интеллекта:

- обогащение словаря, т. е. усвоение новых, ранее неизвестных слов;
- уточнение словаря (эта задача понимается, прежде всего, как помощь ребенку в освоении обобщающего значения слов, а также в их усвоении. Прежде всего, в специальном закреплении нуждаются слова, сложные для детей: собирательные существительные - обувь, игрушки и др., отвлеченные существительные - красота, тишина, чистота и т. п., числительные (двести

пятьдесят один), относительные прилагательные - городской, пассажирский, железный и т. д., а также слова, сложные в звуковом или морфологическом отношении (тротуар, метро, экскаваторщик));

- активизация словаря, т. е. перенесение как можно большего числа слов из пассивного в активный словарь, включение слов в предложения, словосочетания;

- устранение нелитературных слов, перевод их в пассивный словарь [1, с. 23].

Вся вышеописанная работа направлена на формирование номинативного словаря обучающихся младших классов с нарушениями интеллекта и занимает важное место в общей системы работы по речевому развитию детей. На ряду с этим она имеет большое значение для общего развития ребёнка.

Формирование номинативного словаря обучающихся младших классов с нарушениями интеллекта является одним из важнейших условий умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значениях слов [18, с. 127].

Для обучающихся младших классов с нарушением интеллекта нужна коррекционная помощь по формированию номинативного словаря, а детям с нормальным речевым развитием могут быть рекомендованы контроль за речевым развитием, стимулирование, проведение различных речевых игр.

Педагогическая работа должна проводиться по следующим направлениям:

- подготовка базы для формирования номинативного словаря;
- расширение объема номинативного словаря;
- уточнение значения слов и развитие понимания значения слова;
- развитие организации семантических полей, лексической системы;
- активизация номинативного словаря, развития умения подбирать слово [19, с. 208].

В качестве фундамента формирования номинативного словаря обучающихся младших классов с нарушениями интеллекта должны быть положены следующие принципы, определяющие его содержание, формы, организацию, методы и приемы:

- единство развития словаря с развитием познавательной деятельности;
- применение наглядных материалов - взаимосвязь развития словаря с грамматикой, фонетикой, связной речью детей;
- уточнение, раскрытие значения слов в соответствующем контексте [19, с. 221].

Основные приемы формированию номинативного словаря обучающихся младших классов с нарушениями интеллекта:

- показ с называнием и многократное повторение названия нового предмета;
- объяснение назначения предметов;
- использование названия нового предмета в сочетании с разными знакомыми детям словами [19, с. 224].

Таким образом, формирование номинативного словаря обучающихся младших классов с нарушениями интеллекта должно включать в себя упражнения, обеспечивающие обогащения словаря и содержательной стороны отдельных слов: составление предложений с отдельным словом, со словами синонимического ряда, объяснение значения слов, замена слов более удачными выражениями с точки зрения условий контекста.

ГЛАВА 2. АНАЛИЗ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НОМИНАТИВНОГО СЛОВАРЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

2.1. Анализ деятельности ГКОУ СО «Екатеринбургская школа №1» по формированию номинативного словаря у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта

Полное наименование образовательного учреждения в соответствии с Уставом: Государственное казённое общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

Организация образовательной деятельности школы осуществляется в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ и осуществляется на основании нормативно-правовой базы образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Целями деятельности школы является:

- 1) осуществление образовательной деятельности по адаптированным основным общеобразовательным программам - основная цель;
- 2) создание комплекса условий, обеспечивающих коррекцию отклонений в развитии, психолого-педагогическую, медико-социальную реабилитацию, полноценную социализацию и интеграцию в общество детей с ограниченными возможностями здоровья;
- 3) создание комплекса условий, обеспечивающих получение качественного образования.

Предметом деятельности школы является:

1) создание благоприятных условий, оказывающих формированию здорового образа жизни, умственному, эмоциональному и физическому развитию личности;

2) обеспечение социальной защиты, медико-социальной и психолого-педагогическому восстановлению, социальной адаптации и интеграции в общество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

3) обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства;

4) обеспечение охраны и укрепления здоровья обучающихся, охрана их прав и интересов;

5) осуществление образовательного процесса в соответствии с уровнями адаптированных основных общеобразовательных программ.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в школе, которые временно или постоянно не могут посещать массовые занятия, организация обеспечивает, с согласия родителей (законных представителей), индивидуальное обучение на дому, предоставляя бесплатные образовательные и коррекционные услуги.

В текущем учебном году на дому обучается 26 человек. Индивидуальные учебные планы с обязательным включением всех предметов составляются с учетом психофизических особенностей обучающихся, с учетом медицинских рекомендаций, согласовываются с родителями. Обязательны занятия для этих детей с учителями-логопедами. По окончании обучения на дому выпускники успешно сдают экзамен по трудовому обучению.

По индивидуальным учебным планам обучается и часть детей, занимающихся по классно-урочной системе. В соответствии с требованиями современных нормативно-правовых актов в сфере образования, рекомендациями ОПМПК, ШПМПК помощь в усвоении образовательной программы таким обучающимся оказывают тьюторы.

С обучающимися, находящимися на внутришкольном контроле, на учете в ОДН, проводится большая профилактическая работа, направленная на предупреждение правонарушений, асоциального поведения, вредных привычек, сохранения семьи.

По сравнению с 2016/17 учебным годом снизилось количество обучающихся, стоящих на внутришкольном учете, уменьшился процент риска совершения правонарушений несовершеннолетними, уменьшилось количество семей и обучающихся, находящихся в социально-опасном положении. Полностью отсутствуют случаи курения в ОУ, употребления обучающимися наркотических, токсических и психотропных веществ, исключены экстремистские проявления. Педагогические работники систематически контролируют посещение обучающимися социальных сетей в Интернете.

Для реализации прав детей на получение специального образования, сохранения контингента ведется систематическая работа по профилактике правонарушений, безнадзорности, соблюдению прав несовершеннолетних совместно с учреждениями системы профилактики: территориальными КДНиЗП, ОДН УВД, органами опеки и попечительства, социальной защиты, центром занятости населения, руководит этой работой школьный совет профилактики.

ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 1» ведет образовательный процесс в соответствии с адаптированной основной общеобразовательной программой ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 1», которая определяет содержание определенного уровня и включает в себя:

- адаптированную основную общеобразовательную программу образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 1 - 2 классы (ФГОС ОУО)
- адаптированную основную общеобразовательную программу образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 3 - 12 классы

- адаптированную основную общеобразовательную программу образования обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 1 - 2 классы (ФГОС ОУО)

- адаптированную основную общеобразовательную программу образования обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 3 - 9 классы

Дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы включают художественное, физкультурно-спортивное, духовно-нравственное, социально-педагогическое, экологическое направления, формируют и развивают творческие способности обучающихся.

Для анализа успеваемости обучающихся особое значение имеют показатели обученности по основным предметам, что отражается в мониторинговых исследованиях. Мониторинг качества образования обучающихся в ОУ является не просто констатацией, а предметом анализа, основой для обоснованных изменений в содержании и технологиях образовательной деятельности. Специфические особенности, характерные для детей с ограниченными возможностями здоровья, являются основанием для определения оптимальной образовательной траектории.

С учетом диагностики обучающихся (медицинской, психолого-педагогической) показатели качества знаний являются индивидуальными для каждого.

Для обеспечения более комфортных форм работы с ребёнком, позволяющих в полном объеме реализовать успешность его деятельности, развивать его способности осуществляется постоянное психолого-педагогическое сопровождение специалистами нашей образовательной организации совместно с участковыми психиатрами и членами областной ПМПК.

Результаты промежуточной и итоговой аттестации обучающихся показывают положительную динамику индивидуальных образовательных

результатов обучающихся и дают возможность осуществлять коррекционные мероприятия.

В 1-4 классах осуществляется начальный этап обучения, на котором общеобразовательная подготовка сочетается с коррекционной и подготовительной работой, осуществляется всестороннее психолого-медико-педагогическое изучение личности обучающегося, выявление его возможностей и индивидуальных особенностей с целью выработки форм и методов организации образовательного процесса. Обучающимся прививается интерес к получению знаний, формируются навыки учебной деятельности, самостоятельности. Проводится работа по общему и речевому развитию, коррекции нарушений моторики, отклонений в интеллектуальной и эмоционально-волевой сферах, поведении, как в рамках коррекционных курсов, так и при изучении общеобразовательных предметов.

Что касается номинативного словаря, работа с обучающимися на базе практики, проводится, во время урочной деятельности, но и во внеурочной деятельности. Это может быть во время определенного урока (чтение), но и в межпредметных связях (окружающий мир). Понаблюдав за деятельностью обучающихся, виден значительный результат, который отражается в работе.

2.2. Диагностика уровня сформированности номинативного словаря у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта

С целью изучения уровня сформированности номинативного словаря у обучающихся младших классов с недоразвитием интеллекта были поставлены следующие задачи:

- отобрать методики, позволяющие изучить особенности номинативного словаря у младших школьников с нарушением интеллекта;

- дать оценку качественного состава номинативного словаря младших школьников с нарушением интеллекта;
- определить качественный и количественный состав номинативного словаря детей с нарушением интеллекта;
- сформулировать выводы по результатам изучения номинативного словаря у школьников младших классов с нарушением интеллекта.

В констатирующем эксперименте приняли участие 10 учащихся 2 «а»: 6 девочек, 4 мальчика, обучающихся в ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 1». Диагностика была проведена в период с 26.02.2018 по 31.03.2018 гг.

У всех детей, участвующих в эксперименте, по заключению психоневролога отмечается лёгкая степень олигофрении (МКБ 70), по данным педагога-логопеда сформулировано заключение - несформированность языковых и речевых средств, системное недоразвитие речи III уровня.

При определении методики и содержания обследования активного словаря у исследуемой категории детей была сделана опора на методические материалы Н.М. Трубниковой «Структура и содержание речевой карты», разделы «Обследование понимания речи» и «Обследование активного словаря», а также на методику проведения ассоциативного эксперимента А.Р. Лурии, позволяющего оценить результаты развития активного словарного запаса у исследуемых детей [19]. Они удобны в применении, не требуют длительной собой подготовки и могут быть основой для диагностирования как детей с сохранным интеллектом, так и для детей с патологией интеллекта.

В ходе проведения констатирующего эксперимента детям были предложены практические задания, подборка иллюстративного и словесного материала, понятного по содержанию младшему школьному возрасту.

При анализе речевых нарушений опиралась на основополагающие принципы анализа речевых нарушений, выдвинутые Р. Е. Левиной:

- развития;

- взаимосвязи с другими сторонами психического развития ребенка
- последовательности;
- систематичности;
- наглядности;
- доступности;
- используя такие педагогические качества как выдержка, терпение и доброжелательность, умение расположить ребенка к общению и педагогический такт.

Обследование велось с каждым ребенком индивидуально, после установления с ними положительного эмоционального контакта. С целью подсчета ответов детей в каждом виде диагностики нами применялась следующая методика: за каждый верный ответ ребенок получал 1 балл, неверные ответы не оценивались. Общее число ответов стало исходной точкой для анализа речевого развития детей и планирования последующей логопедической работы с детьми.

Для проведения диагностики «Обследование номинативного словаря» были подготовлены задания, объединенные в следующие группы:

- слова, обозначающие предметы (6 заданий);
- название времен года, их последовательности, признаков (3 задания);
- слова - синонимы (1 задание, с разными словами);
- однокоренные слова (1 задание, с разными словами).

Следующие задания были предложены для диагностики умения детей правильно называть предметы:

а) назвать предметы, изображенные на картинках, соотнеся их с обобщающим словом: фрукты, одежда, транспорт, овощи, посуда, мебель (по 3 картинки на каждое обобщающее слово);

б) дополнить тематический ряд слов: лук помидор, морковь, ...; лимон, апельсин, яблоко...; шкаф, диван, стол...; чашка, кастрюля, тарелка...;

в) назвать:

- как называют помещение, где получают книги и выдают, где читают?
(по описанию),

- кто трусливый, слабый, косой? (по признакам),

- что греет, сияет, светит? (по действиям);

г) назвать детенышей курицы, собаки, кошки, лошади, козы;

д) найти общее название:

- стол - мебель, а чашка - (это что?),

- сапоги - обувь, а шуба - (это что?),

- помидор - овощ, а яблоко - (это что?);

е) назвать предметы ласково по картинкам: дом -, мяч -, руки -, машина -

Для диагностики умения называть времена года, их последовательности, признаков предлагались задания:

- покажи на картинке лето, зиму, весну, осень;

- как догадался, что на картинке лето, зима, весна, осень;

- разложи по порядку картинки;

Оценка умения детей подбирать слова - синонимы проводилась на основании заданий: скажи по-другому: радость, боец, ненависть, врач, тайна, сила.

Для оценки сформированности умения выбирать однокоренные слова изучали через выполнение детьми следующих заданий: назови родственников слова коза, лес, лиса, кот, земля.

Диагностика «Обследование понимания речи» была проведена по следующим составляющим:

I. Обследование понимания номинативной стороны речи.

II. Обследование понимания предложений.

III. Обследование понимания грамматических форм.

Исследуя понимания номинативной стороны речи детям было предложено 6 групп заданий.

1. Называние окружающих предметов.

Задание: назови все, что ты видишь вокруг.

2. Узнавание предметов по описанию.

Задание: покажи: а) чем едят, б) чем рисуют, в) чем чистят зубы (ребенку предлагались рисунки, на которые он указывал уже после прослушивания описания предмета), к примеру, покажи предмет, которым можно кушать суп, его держат в руках (ложка) и т.д.

3. Предъявление «конфликтных» картинок (слов с близким фонематическим звучанием).

Задание: посмотри на картинки и покажи то, что я назову (ребенку предлагают 2 картинки и просят показать одну:

а) ворота - ворона (покажи ворону)

б) коза - коса (покажи косу)

в) мишка - мышка (покажи мишку)

4. Понимание действий, изображенное на картинках.

Задание: покажи, на какой картинке мама шьет, ест, стирает, читает.

5. Понимание слов, обозначающих признаки.

Задание: (детям предлагаются парные картинки)

а) сравни картинки и покажи где маленький, а где большой мишка; где короткий, а где длинный карандаш; где широкая и узкая лента; низкий и высокий забор.

б) покажи, где квадратный, а где круглый стол; где прямоугольный флажок, а где треугольный;

в) игра «Пирамидка» Указание: надень сначала желтое кольцо, затем красное, синее и зеленое.

6. Понимание пространственных наречий (ребенок по команде выполняет задание)

Задание: подними руку вверх, отведи в сторону, опусти вниз, повернись влево, вправо.

Для обследования понимания предложений дети выполнили 6 групп заданий.

1. Выполнение 2-3х действий в одной просьбе.

Задание: а) выключи свет и открой дверь; б) достань книгу из шкафа, положи ее на стол, а сам садись на стул.

2. Понимание инверсионных конструкций.

Задание: а) определи, что сделано раньше: «я умылся после того, как сделал зарядку»; б) определи кто приехал: «Петю встретил Миша».

3. Выбор наиболее подходящего по смыслу слова.

Задание: подбери слово по смыслу «Утром к дому прилетела (стая, стайка, стадо) воробьев».

4. Исправь предложение: «Коза принесла корм девочке».

5. Подбери, какое предложение правильное: «Слон больше мухи», «Муха больше слона», «Взошло солнце, потому что стало тепло», «Стало тепло, потому что взошло солнце».

6. Закончить предложение: «Перелетные птицы улетели на Юг, потому что ...».

Обследованию понимания грамматических форм речи было уделено особо пристальное внимание и предложено детям выполнить задания.

1. Понимание логико-грамматических отношений.

Задание: а) покажи, где хозяйка собачки (ребёнку предлагают две картинки – где девочка с собачкой и собачка); б) покажи, где хозяин велосипеда (ребёнку предлагают 2 картинки - мальчик с велосипедом и велосипед).

2. Понимание падежных окончаний существительного.

Задание: покажи мне карандашом ручку, линейку ручкой.

3. Определи формы единственного и множественного числа существительных.

Задание: покажи, на какой картинке нарисована тетрадь, а на какой - тетради, машина – машины, шар, - шары.

Результаты обследования номинативного словаря у младших школьников с нарушениями интеллекта фиксировались в протоколы

обследования на каждого ребенка, отбирались и анализировались материалы, имевшие непосредственное отношение к объекту исследования, осуществлялся сравнительный анализ полученных результатов.

По результатам обследования «активного словаря» зафиксированных в таблице 1, можем наблюдать следующий результат: дети не знают или путают времена года, не понимают значения слов синонимов.

Таблица 1

Результаты обследования номинативного словаря

№ п/п	Ребёнок	1						2	3	4	Средний балл
		а	б	в	г	д	е				
1	Оля	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1,3
2	Лена	2	1	3	2	2	2	3	2	1	1,8
3	Кирилл	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1,4
4	Аня	2	2	3	2	2	1	1	1	1	1,5
5	Миша	3	2	3	2	1	2	3	1	1	1,8
6	Алексей	1	2	2	2	1	1	3	1	1	1,4
7	Вероника	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1,2
8	Ира	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1,3
9	Данил	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1,2
10	Маша	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1,4

Необходимо отдельно отметить, что все дети диагностируемой группы испытывали сложность в образовании однокоренных слов при выборе нужного слова в пробе.

По результатам, отраженным в таблице 2, можно наблюдать, что у детей исследуемой группы наблюдаются проблемы в понимании номинативной стороны речи. Наибольшее количество баллов набрала Оля – 3,3 балла; минимальное количество баллов – 1,3 у Миши. Самый низкий балл – 1 в 2 пробах из 3 проб показал Миша. Итоговые результаты диагностики были оформлены в протоколы обследования понимания речи на каждого ребёнка (табл. 3).

Таблица 2

Результат обследования понимания грамматических форм речи

№ п/п	Ребёнок	Понимание логико-грамматических отношений	Понимание падежных окончаний существительного	Понимание форм единственного и множественного числа существительных	Средний балл
1	Оля	4	3	3	3,3
2	Лена	3	2	3	2,7
3	Кирилл	3	3	2	2,7
4	Аня	4	2	2	2,7
5	Миша	1	1	2	1,3
6	Алексей	2	2	2	2,0
7	Вероника	2	2	2	2,0
8	Ира	3	2	2	2,3
9	Данил	3	1	2	2,0
10	Маша	3	3	3	3,0

Таблица 3

Результаты обследования понимания речи

№п/п	Ребёнок	Результаты обследования номинативного словаря	Результат обследования понимания грамматических форм	Средний балл
1	Оля	1,3	3,3	2,3
2	Лена	1,8	2,7	2,25
3	Кирилл	1,4	2,7	2,05
4	Аня	1,5	2,7	2,1
5	Миша	1,8	1,3	1,55
6	Алексей	1,4	2,0	1,7
7	Вероника	1,2	2,0	1,6
8	Ира	1,3	2,3	1,8
9	Данил	1,2	2,0	1,6
10	Маша	1,4	3,0	2,2

В таблице 3 по результату диагностик понимания речи, можно констатировать, что дети обследуемой группы имеют проблемы в понимании речи, им необходима четко организованная адресная коррекционная работа по формированию и развитию номинативного словаря.

Нарушения речи у обследованных детей довольно многообразны, они выражаются в нарушении произношения, грамматического строя речи,

слоговой структуры слова, понимания речи, в нарушении темпа и плавности речи, а также бедности словарного запаса.

В звукопроизношении чаще прослеживались нарушения звуков из фонетических групп соноров, шипящих, свистящих. Полиморфные нарушения отмечались у всех детей. Проявлялись фонологические недостатки в виде замены звуков по способу и месту образования. недифференцированного произношения и смешения. В свободном речевом потоке у всех детей (100%) увеличивалась «смазанность» звукопроизношения.

Отмечается бедность активного словарного запаса, проявляются затруднения в определении синонимов, обобщающих и родственных слов (100%). Особо низкие показатели оказались у Миши - 1,55 балла, а самый высокий показатель у Оли – 2,3 балла. Средний показатель представлен в приложении 1.

В целом, можно говорить о качественно иной природе речевых нарушений при системном недоразвитии речи у детей с нарушением интеллекта, что требует особого подхода к проектированию содержания логопедической работы по формированию номинативного словаря и обязательного учёта всех структурных нарушений компонентов речевой деятельности ребенка.

ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НОМИНАТИВНОГО СЛОВАРЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

3.1. Анализ ФГОС и АООП для обучающихся с нарушением интеллекта

Современные подходы к образованию детей с ОВЗ ориентируют образовательные учреждения на поиск новых подходов к организации коррекционно-развивающего процесса, к разработке современных коррекционно-образовательных технологий, к обновлению содержания работы всех участников образовательного процесса.

Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с нарушением интеллекта призван обеспечить возможность получения ими качественного образования.

Перечень особых образовательных потребностей данной категории учащихся, предлагаемый стандартом, задаёт целевые установки преобразований образовательного процесса:

- раннее получение специальной помощи средствами образования и выделение подготовительного периода в образовании, наиболее подходящее между дошкольным и школьным этапами;
- удлинение сроков получения образования;
- возможность обучения по программам профессиональной подготовки;
- психологическое сопровождение, оптимизирующее взаимодействие обучающегося с педагогами, другими обучающимися и направленное на установление взаимодействия семьи и школы;
- поэтапное расширение образовательного пространства, выходящего за пределы организации.

Помимо этого, для обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью выделены следующие особые образовательные потребности:

- дозированное расширение образовательного пространства внутри организации и за её пределами;
- организация обучения в разновозрастных классах (группах);
- организация взаимодействия специалистов, участвующих в обучении, воспитании обучающегося и его семьи.

Федеральный государственный образовательный стандарт для лиц с ограниченными возможностями здоровья определяет примерные учебные планы начального общего образования (далее - ФГОС НОО) и ФГОС для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее - ФГОС УО).

При условии 100% выполнения учебного плана ФГОС НОО у обучающихся будут сформированы универсальные учебные действия, которые научат ребенка учиться, совершенствоваться и применять полученные знания в повседневной жизни.

При условии 100% выполнения учебного плана ФГОС УО у обучающихся будут сформированы только базовые учебные действия, которые помогут ребенку социализироваться в обществе и войти во взрослую жизнь наиболее подготовленным.

ФГОС О УО представлен двумя вариантами образования обучающихся с умственной отсталостью и, соответственно, двумя вариантами адаптированной основной образовательной программы образования (АООП О УО):

- вариант 1 – для детей с легкой умственной отсталостью;
- вариант 2 – для детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью.

Структура, содержание и даже название разделов коррекционной работы у вариантов различна:

- в 1-м варианте – «Программа коррекционной работы»;

-во 2-м варианте – «Программа сотрудничества с семьей обучающегося».

В основу школьной системы ПМП-сопровождения заложена идея комплексного подхода к организации коррекционной работы с обучающимися разной степени интеллектуального нарушения. Об этом говорит разработанная и реализуемая в учреждении единая трехуровневая компетентностная модель выпускника.

На данный момент школьная система ПМП-сопровождения обновлена с учетом современных тенденций развития образования и ориентирована на индивидуализацию коррекционной работы и примерный (возможный) планируемый результат образования обучающихся с умственной отсталостью.

Цель коррекционной работы – создание системы комплексной помощи детям с умственной отсталостью в освоении АООП, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом воспитании обучающихся, их социальную адаптацию.

Коррекционная работа направлена на решение проблем развития и обучения обучающихся с умственной отсталостью внутри образовательного пространства учреждения и повышение их адаптационных возможностей, позволяющих в дальнейшем успешно интегрироваться в общество.

Основные принципы коррекционной работы:

1. Приоритет интересов сопровождаемого.
2. Непрерывность сопровождения.
3. Комплексный подход сопровождения.

Субъектом коррекционного сопровождения выступает как группа детей, организованных в класс, так и (или) конкретный ребенок, обучающийся по индивидуальному учебному плану или специальной индивидуальной программе развития.

Коррекционная работа в учреждении организована в соответствии с блоками ПМП-сопровождения:

- блок коррекционно-развивающего сопровождения;
- блок медико-педагогического сопровождения;
- блок социально-психологического сопровождения;
- блок воспитательного сопровождения.

Каждый блок представлен определенными направлениями коррекционной работы: образовательное, логопедическое, психологическое, социально-правовое и т.д. Их реализацию осуществляют соответствующие специалисты учреждения: учителя, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог, медицинский работник, тьютор.

Каждое направление оформлено в виде коррекционной программы, разработанной специалистами в соответствии с единым для всего учреждения алгоритмом:

1. Этап диагностики – выявление особенностей развития и здоровья обучающихся с умственной отсталостью.
2. Этап планирования – разработка коррекционных программ и организация мероприятий, способствующих развитию обучающихся.
3. Этап реализации – коррекция недостатков в психическом развитии и освоение обучающимися содержания образования.
4. Этап корректировки – уточнение и корректировка коррекционных программ и мероприятий с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.
5. Этап просвещения – проведение разъяснительной работы по вопросам образования, социокультурного развития, социальной адаптации, коммуникации детей с умственной отсталостью.
6. Этап консультирования – обеспечение непрерывности специального сопровождения детей и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся.

Программа коррекционной работы любого специалиста включает все этапы алгоритма и имеет единую структуру.

Основой составляющей коррекционных программ по каждому направлению является банк рабочих программ, разработанных с учётом конкретно выявленных у обучающихся нарушений (например: Рабочая программа «Преодоление нарушений письменной речи у обучающихся 2–4 классов»). Рабочие программы имеют единую структуру и требования к оформлению.

В обновленной системе описаны необходимые для эффективного сопровождения обучающихся условия: кадровые, финансовые, материально-технические, психолого-педагогические.

Важным условием в коррекционной работе считаем деятельность психолого-медико-педагогического консилиума учреждения, так как именно ПМПк координирует работу специалистов и, при необходимости, корректируют ее. Для повышения эффективности коррекционной работы в ПМПк дополнительно введены родители (законные представители) обучающихся и администрация учреждения. От помощи родителей и качества управления зависит качество образования обучающихся и реализация коррекционных программ.

Все направления системы взаимосвязаны, деятельность специалистов в рамках коррекционных программ взаимодополняема и направлена на результат.

Основным результатом образования детей с умственной отсталостью являются: во-первых, уровень развития жизненных компетенций, во-вторых, уровень сформированности академического компонента. При качественно организованной коррекционной работе этот результат будет зависеть от особенностей и возможностей обучающегося с умственной отсталостью.

Существуют определенные проблемы при введении ФГОС НОО ОВЗ: отсутствие тематической курсовой подготовки по проблемам внедрения ФГОС для детей с ОВЗ с нарушением интеллекта и недостаточное финансирование.

Таким образом, коррекционная работа, организованная с учетом требований ФГОС, позволяет учитывать особые образовательные потребности детей посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, единства подходов и тесного взаимодействия специалистов.

3.2. Организация коррекционной работы по формированию номинативного словаря у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта

Стремительно развивающиеся изменения в обществе и экономике требуют сегодня от школьника умения быстро адаптироваться к новым условиям, проявляя гибкость и творчество. Главная задача современной школы – подготовить выпускника, обладающего необходимым набором современных знаний, умений и качеств, позволяющих ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни.

В условиях реализации ФГОС школьник должен сам находить ответы на вопросы, используя свой опыт и знания, рассуждать и искать истину, что невозможно без достаточно развитой речемыслительной деятельности. Ребёнок с ОВЗ с трудом овладевает речью, не умеет воспринимать и передавать информацию.

У многих детей отмечаются когнитивные нарушения именно вербально-логического компонента. Школьники с ОВЗ не всегда адекватно могут выразить свои мысли, чувства, ощущения, что является препятствием для установления полноценного контакта с окружающими. У ребёнка с ОВЗ с трудом формируются семантические, речемыслительные и языковые операции. Нарушения речемыслительных функций у данной категории детей

нередко становятся причиной задержки их личностного развития, низкого статуса в классном коллективе, дезадаптации и тревожности.

Проведя анализ уровня сформированности номинативного словаря у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта, было выявлено, что у большинства исследуемых он невысокий.

Благополучное решение проблемы усвоения образовательных стандартов ребёнком с ОВЗ зависит от уровня сформированности у него номинативного словаря, обеспечивающего развёртывание мысли во внешней речи с помощью языковых знаков.

Точно высказывание профессора А. Ф. Роголёва: «Язык связан с интеллектуальной деятельностью, мыслительными операциями, на основе чего добываются знания» [41]. Главная функция речи состоит в том, что она является инструментом мышления. Выражая мысли в развёрнутой словесной форме, мы способствуем успеху мыслительной деятельности.

Речь независимо от формы воспроизведения, наличия тех или иных базовых и вторичных функций, независимо от ситуации общения представляет собой, в первую очередь, внешнее отражение мыслительной, эмоциональной, этической, духовной сферы говорящего.

Состояние мыслительных операций речевой и учебной деятельности у учащихся младших классов находятся в определённой взаимосвязи. Как при организации речевого высказывания, так и при организации учебных действий у детей с ОВЗ возникают идентичные трудности: недостаточные анализ и осмысление ситуации, проблемы планирования, несформированность самоконтроля.

У таких детей выявляются вариативно-выраженные специфические особенности развития речемыслительных функций, для коррекции которых требуются особые методы и приёмы педагогической работы.

Ниже представлены примерные задания для детей, способствующие формированию и расширению словарного запаса, а также подбору слов синонимов и антонимов, например:

1. «Похожие слова» (подобрать слова по смыслу).

Белый снег похож на ... (вату, пух). Синий лёд похож на ...(стекло, зеркало). Густой туман похож на.... (белый дым, молоко). Земля покрыта снегом, как ...(ковром, одеялом, скатертью). Лёд блестит у берега как..... (серебро). Дождинки текут по лицу как ... (слёзы).

2. «Слова-приятели и неприятели» (подобрать синонимы и антонимы к заданным словам).

Здание – дом, конь – лошадь, солдат – воин, Отчизна – Родина, льётся – течёт, глядеть – смотреть, крошечный – маленький, смелый – храбрый, прежде – раньше. Восход – закат, добро – зло, грязь – чистота, вдох – выдох, мир – война, забыл – вспомнил, нашёл – потерял, тёмный – светлый, яркий – тусклый, редко – часто.

3. «Загадочные слова» (подобрать картинки). Крылья, кабина, хвост, мотор – (самолёт). Ствол, ветки, сучья, кора, корни – (дерево). Подъезд, лестница, квартира, чердак – (дом). Голова, туловище, ноги, хвост, вымя – (корова). Палуба, каюта, якорь, корма, нос – (корабль). Глаза, рот, нос, брови, щёки – (лицо).

4. «Лишние слова» (выбрать лишнее слово).

Храбрый, отважный, глубокий, смелый. Гусёнок, гусятница, гусеница, гусяная. Приехал, прибыл, убежал, прискакал. Илья, Фёдор, Петров, Андрей, Женя.

5.«Ласковые слова» (игра с мячом).

Сахар – ... (сахарок)

Пельмени – ... (пельмешки)

Барабан – ... (барабанчик)

Вкусный – ... (вкусненький)

Зебра – ... (зеблочка)

Пальто – ... (пальтишко)

6. «Правдивые слова» (если утверждение правильное – дети хлопают, ошибочное – топают).

Медведь любит морковь. В октябре можно собрать букет из осенних листьев. В кастрюле варится чашка. На берёзе выросли шишки. Волк бродит по лесу. Собака гуляет по крыше. Домик рисует девочку. Рыба поёт песни. Мальчик виляет хвостом.

Одним из эффективных приёмов коррекционного воздействия является театрализованная игра или игра, где ребёнок активно вливается в роль персонажа, с помощью которой обеспечивается совершенствование семантического содержания речи и осуществляется переход с семантического на языковой уровень.

У детей с ОВЗ основные мыслительные операции сформированы на наглядно-действенном, а порой и на наглядно-образном уровне. Для этого мы можем использовать такие, как театрализованная игра (для максимального проявления интереса у детей и вживания в роль, мы можем использовать костюмы персонажей) или к ним можно соотнести сюжетно-ролевую игру «Магазин», «Больничка», «дочки матери», «в школу» и мн.др., для формирования мыслительных операций и усвоения на практике языковых закономерностей.

Кроме этого, данный приём способствует повышению мотивации ребенка с ОВЗ, создаёт благоприятный эмоциональный фон, погружает его в ситуацию спонтанного общения, осуществляет процесс активизации ресурсов, потенциала личности, снятие эмоционального напряжения, изменения жизненной позиции и поведения ребёнка в процессе общения с другими людьми.

Именно сюжетно - ролевая игра, гармонизирует отношения ребёнка с окружающим миром, помогает овладевать навыками общения и коллективного творчества, помогает переходить на уровень коммуникативных социальных связей, расширение словарного запаса, влиться в игру, развивать сферу чувств, соучастия, сопереживания, проявлять эмоции, активизировать мыслительные процессы и познавательный интерес, а главное – создаёт хорошие условия для развития

речемыслительной деятельности. В нашем случае – формирование номинативного словаря, при помощи слов синонимов и антонимов, знакомых слов для данной группы обучающихся.

Для раскрытия данной темы проводила сюжетно - ролевую игру «Магазин». Данная игра помогает для у обучающихся развивать интеллектуальные навыки общения, к выходу «в большой мир», уважительное отношение к взрослым, математический счёт в качестве пройденных материалов с числовым рядом и на предмет сложения и вычитания (подсчёт стоимости товара и количества денег в кошельке), а то что касается номинативного словаря – расширение словарного запаса.

Игру проводили во время внеклассного занятия, для этого использовали игрушечный кассовый аппарат, витрина с товаром, игрушечные деньги, корзина для приобретённого товара.

В процессе игры, были изучены новые слова и действия, например: дёшево – дорого, больше – меньше, пустой кошелёк - полный кошелёк. Здесь же, изучали работу со словами антонимами и синонимами. А также однокоренные слова, например: цена (стоимость, ценник), покупатель (покупка, клиент). Важно, чтобы дети принимали активное участие в игре.

В целом работа над формированием номинативного словаря включает в себя следующие аспекты:

1. Работа с антонимами. Данное задание полезно тем, что приучает к сопоставлению предметов и явлений окружающего мира. Антонимы, кроме того, являются и средством выразительности речи.

Подбор антонимов вначале следует производить, используя наглядный материал (предметы, картинки). Так, например, можно предложить картинки с изображением высокого и низкого дома, большого и маленького яблока, короткого и длинного карандаша и т. п.

2. Подборка синонимов к словосочетаниям.

В процессе словарной работы на занятиях дети встречаются с таким явлением, как синонимия (слова, разные по звучанию, но близкие по

значению), понимание которого уже доступно им. Работа с синонимами способствует пониманию разных значений многозначного слова, приучает вдумываться в смысл употребляемых слов, помогает употреблять в высказываниях наиболее подходящие слова, избегать повторений.

3. Для активизации номинативного словаря эффективным является составление загадок самими детьми. Очень важно, чтобы ребёнок мог не только назвать предмет, но и правильно обозначить его качества, действия с ним. Вначале загадывает предмет педагог, а затем дети. Вот некоторые из загадок, придуманных детьми: «Даёт тепло и пускает дым», «Прямоугольный и говорит», «Нос пяточком, она хрюкает» и др.

3.3. Анализ результативности коррекционной работы по формированию номинативного словаря у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта

Для анализа коррекционной работы были использованы аналогичные упражнения, что и во время первичной диагностики.

При анализе речевых нарушений мы опирались на основополагающие принципы анализа речевых нарушений, выдвинутые Р. Е. Левиной: развития; взаимосвязи с другими сторонами психического развития ребенка; последовательности; систематичности; наглядности; доступности;

- используя такие педагогические качества, как выдержка, терпение и доброжелательность, умение расположить ребенка к общению и педагогический такт.

Обследование велось с каждым ребёнком индивидуально, после того, как установили с ними положительный эмоциональный контакт. С целью

подсчета ответов детей в каждом виде диагностики нами применялась следующая методика: за каждый верный ответ ребенок получал 1 балл, неверные ответы не оценивались. Общее число ответов стало исходной точкой для анализа речевого развития детей и планирования последующей логопедической работы с детьми.

Работа проводилась с исследуемыми детьми с сентября по ноябрь 2018 г. Всего было проведено 12 занятий. Проведем анализ результативности коррекционной работы по формированию номинативного словаря у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта.

Для проведения диагностики «Обследование номинативного словаря» были подготовлены задания, объединенные в следующие группы:

- слова, обозначающие предметы (6 заданий);
- название времен года, их последовательности, признаков (3 задания);
- слова-синонимы (1 задание, с разными словами);
- однокоренные слова (1 задание, с разнообразными словами).

По результатам обследования номинативного словаря, зафиксированных в таблице 4, можем наблюдать следующий результат: дети знают или немного путают времена года, стали лучше понимать значения слов синонимов.

Таблица 4

Результаты обследования номинативного словаря

№	Ребенок	1						2	3	4	Средний балл
		а	б	в	г	д	е				
1	Оля	2	3	2	3	3	2	3	2	2	2,2
2	Лена	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2,5
3	Кирилл	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2,3
4	Аня	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2,3
5	Миша	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2,4
6	Алексей	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2,2
7	Вероника	2	3	2	2	3	2	3	2	2	2,1
8	Ира	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2,2
9	Данил	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2,1
10	Маша	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2,3

По результатам, отраженным в таблице 5, можно наблюдать, что у детей исследуемой группы произошло значительное улучшение в понимании номинативной стороны речи. Наибольшее количество баллов набрала Оля – 3,3 балла; минимальное количество баллов – 1,3 у Миши. Самый низкий балл – 1 в 2 пробах из 3 проб показал Миша.

Общие результаты диагностики были сформированы в протоколе обследования понимания речи на каждого ребенка (таблица 6).

Таблица 5

Результат обследования понимания грамматических форм речи

№	Ребёнок	Понимание логико-грамматических отношений	Понимание падежных окончаний существительного	Понимание форм единственного и множественного числа существительных	Средний балл
1	Оля	4	4	4	4,0
2	Лена	4	3	4	3,7
3	Кирилл	4	4	3	3,7
4	Аня	4	3	3	3,3
5	Миша	2	2	3	2,3
6	Алексей	3	3	3	3,0
7	Вероника	3	3	3	3,0
8	Ира	4	3	3	3,3
9	Данил	4	2	3	3,0
10	Маша	4	4	4	4,0

Таблица 6

Результаты обследования понимания речи

№	Ребёнок	Результаты обследования номинативного словаря	Результат обследования понимания грамматических форм	Средний балл
1	Оля	2,2	4,0	3,10
2	Лена	2,5	3,7	3,08
3	Кирилл	2,3	3,7	2,98
4	Аня	2,3	3,3	2,82
5	Миша	2,4	2,3	2,37
6	Алексей	2,2	3,0	2,60
7	Вероника	2,1	3,0	2,55
8	Ирина	2,2	3,3	2,77

Продолжение таблицы 6

9	Данил	2,1	3,0	2,55
10	Маша	2,3	4,0	3,15

В таблице 6 по результату диагностик понимания речи, можно констатировать, что у детей обследуемой группы повысился уровень сформированности номинативного словаря.

Результаты обследования уровня сформированности номинативного словаря можно увидеть в приложении 2.

Отсюда, можно сделать вывод, что лексическая работа важна для формирования номинативного словаря, развития произвольности речи, умения сознательно выбирать наиболее подходящая для данного высказывания языковые средства, то есть в конечном итоге служит развитию связности речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии с поставленной целью выпускной квалификационной работы, нами были решены следующие задачи.

1. Изучена литература, в том числе ФГОС и АООП, по проблеме исследования.

Изучением этой проблемы занимались такие учёные, как И.В. Андрусёва, М.В. Капылова, Е.П. Антонова, Г.А. Баранова, Л.А. Ремизова, А.Ю. Бондарь, Л.М. Берман, О.А. Выголова, Л.С. Выготский, Е.А. Ефремова, Л.Р. Лизунова, Н.П. Коняева, Т.С. Никандрова, Л.А. Лошкарева, А.В. Останина, Э.З. Муртузаева и Б.П. Пузанов.

Номинативный словарь – это словарь для называния, обозначения предметов, явлений, качеств, действий. Периферия номинативного состава языка включает в себя единицы, «в которых номинативная функция осложняется эмотивной или чисто интеллектуальной (ментальной) экспрессией, разнообразными культурными коннотациями, а также более или менее жесткой прикрепленностью к тому или иному стилю языка»

Нарушения речевого развития детей с нарушениями интеллекта отрицательно влияют на всю психическую деятельность, что вызывает у них затруднение общения с окружающими, так как нарушаются коммуникативные возможности. Также, наблюдается задержка формирования познавательных процессов, то есть существенные препятствия в формировании личности.

2. Проведен констатирующий эксперимент по изучению номинативного словаря у обучающихся с нарушением интеллекта.

В настоящем исследовании проблема формирования номинативного словаря у детей с интеллектуальными нарушениями рассматривается с позиций коммуникативно-прагматического подхода, учитывающего совокупность лингвистических, психологических исследовательских данных

и позволяющего формировать целостное видение обозначенной проблемы.

С целью изучения уровня сформированности номинативного словаря у обучающихся младших классов с недоразвитием интеллекта были поставлены следующие задачи: отобрать методики, позволяющие изучить особенности номинативного словаря у младших школьников с нарушением интеллекта; дать оценку качественного состава номинативного словаря младших школьников с нарушением интеллекта; определить качественный и количественный состав номинативного словаря детей с нарушением интеллекта; сформулировать выводы по результатам изучения номинативного словаря у школьников младших классов с нарушением интеллекта.

Результаты обследования номинативного словаря у младших школьников с нарушениями интеллекта фиксировались в протоколы обследования на каждого ребенка, отбирались и анализировались материалы, имевшие непосредственное отношение к объекту исследования, осуществлялся сравнительный анализ полученных результатов.

Необходимо отдельно отметить, что все дети диагностируемой группы испытывали сложность в образовании однокоренных слов при выборе нужного слова в пробе. Можно констатировать, что дети обследуемой группы имеют проблемы в понимании речи, им необходима четко организованная адресная коррекционная работа по формированию и развитию номинативного словаря. Нарушения речи у обследованных детей довольно многообразны, они выражаются в нарушении произношения, грамматического строя речи, слоговой структуры слова, понимания речи, в нарушении темпа и плавности речи, а также бедности словарного запаса.

Отмечается бедность активного словарного запаса, проявляются затруднения в определении синонимов, обобщающих и родственных слов.

3. Разработаны и апробированы приемы формирования номинативного словаря у обучающихся с нарушением интеллекта.

Описанная работа проводилась с исследуемыми детьми с сентября по ноябрь 2018 г.

4. Проверена эффективность проделанной работы.

Эффективность проделанной работы была оценена с помощью методик, использованных во время первичной диагностики.

По результатам обследования номинативного словаря можем наблюдать следующий результат: дети знают или немного путают времена года, стали понимать значения слов синонимов. Можно наблюдать, что у детей исследуемой группы произошло значительное улучшение в понимании номинативной стороны речи. Также у детей обследуемой группы вырос уровень сформированности номинативного словаря. Соответственно, проделанная работа необходима для повышения уровня сформированности номинативного словаря обучающихся младших классов с нарушением интеллекта.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрусёва И. В., Формирование образной речи у умственно отсталых младших школьников средствами художественного слова [Текст] / И. В. Андрусёва, Ю. В. Куколева // Профессиональная подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, 2017. – С. 21-23.

2. Андрусёва И. В., Формирование системы словообразования как основа обогащения лексического запаса младших школьников с умственной отсталостью [Текст] / И. В. Андрусёва, М. В. Капылова // Профессиональная подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, 2017. – С. 19-21.

3. Антонова Е. П., Развитие устной связной речи у младших школьников с умственной отсталостью на уроках чтения [Текст] / Е.П. Антонова // Вопросы педагогики, 2016. – № 12. – С. 10-14.

4. Бакиева Н. З., Клиника интеллектуальных нарушений [Текст] / Н.З. Бакиева. – М. : Владос, 2017. – 152 с.

5. Баранова Г. А., Развитие мыслительной деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями средствами игровой деятельности [Текст] / Г. А. Баранова, Л. А. Ремизова // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2018. – № 1. – С. 47-52.

6. Бельшева А. Н., Особенности коммуникативных навыков младших школьников [Текст] / А. Н. Бельшева, Ю. А. Глабова // Нижегородский психологический альманах, 2017. – № 1 (5). – С. 6-11.

7. Бизюк А.П., Своеобразие формирования высших психических функций у младших школьников в условиях недоразвития речи [Текст] / А. П. Бизюк, Е. Э. Кац, Т. А. Колосова, Н. А. Стрижак, В. М. Сорокин // Проблемы современного педагогического образования, 2017. – № 54-4. – С. 151-158.

8. Боброва Л.В., Содержание методической работы по развитию связной речи младших школьников [Текст] / Л.В. Боброва // Традиции и инновации в начальном образовании, 2017. – С. 41-44.

9. Бондарь А.Ю., Проблема формирования словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / А. Ю. Бондарь, Л. М. Берман // Векторы образования: от традиции к инновациям, 2017. – С. 10-11.

10. Бородавская Н. В., Психология и педагогика [Текст]: учебник / Н. В. Бородавская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2017. – 624.

11. Бороздина Г. В., Психология и педагогика [Текст]: учебник / Г. В. Бороздина. – М. : Юрайт, 2016. – 478 с.

12. Василишина Е. В., Обогащение словарного запаса младших школьников на уроках русского языка [Текст] / Е.В. Василишина, Н. В. Терехова // Молодой исследователь: вызовы и перспективы, 2018. – С. 36-44.

13. Выголова О. А., Формирование у младших умственно отсталых школьников коммуникативной функции речи [Текст] / О. А. Выголова // Постулат, 2018. – № 4-2 (30). – С. 4.

14. Выготский Л. С., Психология развития: избранные работы [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Юрайт, 2018. – 282 с.

15. Голубева Ю. А., Формирование навыков культуры речи при изучении имени существительного [Текст] / Ю. А. Голубева, Е. А. Жестокова // Актуальные проблемы современной педагогической науки: взгляд молодых исследователей, 2017. – С. 187-191.

16. Диброва Т. В., Психолого-педагогические условия формирования лексической стороны речи у младших школьников средствами кукольного театра [Текст] / Т. В. Диброва // Психология и педагогика: методология, теория и практика, 2016. – С. 134-140.

17. Дорджи-Горяева Е.Б., Особенности развития речи младших школьников на уроках литературного чтения [Текст] / Е.Б. Дорджи-Горяева,

Т.С. Хазыкова // Педагогика и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе, 2015. – С. 65-69.

18. Ефремова Е. А., Дидактическая игра как средство формирования активного словаря у младших школьников с нарушениями интеллекта [Текст] / Е. А. Ефремова, Л. Р. Лизунова // Специальное образование, 2016. – С. 125-128.

19. Зикеев А. Г., Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи [Текст]: учеб.пособие / А. Г. Зикеев. – М. : Владос, 2014. – 432 с.

20. Иванова О. А., Организация учебно-исследовательской деятельности младших школьников [Текст] / О. А. Иванова // Методология и технология исследовательской деятельности в образовательной организации, 2017. – С. 83-86.

21. Иванюта Я. В., Формирование правильной речи младших школьников через игровую деятельность [Текст] / Я.В. Иванюта // Вестник научных конференций, 2017. – № 3-5 (19). – С. 75-76.

22. Карсакова В. В., Обогащение лексического запаса младших школьников на уроках русского языка [Текст] / В. В. Карсакова, Е. А. Жестокова // Международный журнал экспериментального образования, 2016. – № 2-1. – С. 137-140.

23. Козырева О. А., Формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи [Текст]: учеб.пособие / О. А. Козырева, Н. Б. Борисова. – М. : Владос, 2016. – 120 с.

24. Коняева Н. П., Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития [Текст] / Н. П. Коняева, Т. С. Никандрова. – М.: Владос, 2014. – 200 с.

25. Коррекционная педагогика в начальном образовании [Текст]: учеб. пособие / Под ред. Г. Ф. Кумариной. – М. : Юрайт, 2017. – 286 с.

26. Краева А. А., Изучение уровня развития речи детей младшего школьного возраста в свете требований ФГОС [Текст] / А. А. Краева // Филологическое образование в период детства, 2018. – № 25. – С. 3-8.

27. Крившенко Л. П., Педагогика [Текст]: учебник и практикум / Л. П. Крившенко, Л. В. Юркина. – М. : Проспект, 2017. – 238 с.

28. Крылова А. С., Развитие речи учащихся младших классов на уроках русского языка при изучении синонимов [Текст] / А.С. Крылова // Проблемы педагогики, 2016. – № 6 (17). – С. 31-32.

29. Левкоева Ю. А., Основы формирования языковой компетентности младших школьников [Текст] / Ю. А. Левкоева // Актуальные вопросы современной науки, 2017. – С. 127-132.

30. Лисицкая Л. Г., Лексикографическая компетентность как средство познавательного развития младших школьников [Текст] / Л. Г. Лисицкая, И. В. Павленко // Проблемы современного педагогического образования, 2017. – № 57-12. – С. 158-167.

31. Лошкарева Л. А., Развитие связной речи у младших школьников с умственной отсталостью [Текст] / Л. А. Лошкарева, А. В. Останина // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства, 2018. – С. 173-175.

32. Маркина Ю. В., Устное народное творчество как средство обогащения речи младших школьников [Текст] / Ю. В. Маркина, Н. М. Яяева // Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания, 2018. – № 1-2 (14). – С. 16-17.

33. Меннер Е. Д., Условия формирования выразительности речи младших школьников [Текст] / Е. Д. Меннер // Worldscience: problemsandinnovations, 2018. – С. 257-259.

34. Мишанова О. Г., Принцип преемственности в речевом развитии детей [Текст] / О. Г. Мишанова // Воспитание и обучение детей младшего возраста, 2016. – № 5. – С. 769-771.

35. Муртузаева Э. З., Теоретические основы формирования навыков учебной деятельности младших школьников с умственной отсталостью [Текст] / Э. З. Муртузаева // Профессиональная подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, 2017. – С. 120-122.

36. Налимова Т. А., Актуальные вопросы развития речи младших школьников [Текст]: учеб.пособие / Т. А. Налимова. – М.: БУК, 2017. – 140 с.

37. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями [Текст]: учеб. пособие / Под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Владос, 2013. – 400 с.

38. Педагогика [Текст]: учебник / Под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб. : Питер, 2017. – 304 с.

39. Педагогика начального образования [Текст]: учебник / Под ред. С. А. Котовой. – СПб. : Питер, 2017. – 336 с.

40. Пузанов Б. П., Социальная адаптация, реабилитация и обучение детей с нарушениями интеллектуального развития [Текст]: учебник / Б. П. Пузанов. – М. : Владос, 2017. – 110 с.

41. Сергеева Б.В., Теоретические основы развития речевой деятельности младших школьников [Текст] / Б.В. Сергеева, О. С. Трофимцова // Научное обозрение: педагогические науки, 2017. – № 3. – С. 110-122.

42. Сизова Ю. С., Особенности общения детей младшего школьного возраста [Текст] / Ю С. Сизова, Е. Н. Яковенко // Наука и знание: векторы развития конкурентоспособности общества, науки и бизнеса, 2015. – С. 232-237.

43. Сиранчук Н. Н., Формирование лексической компетентности младшего школьника средствами словообразовательной работы [Текст] / Н.Н. Сиранчук // Тернопольский национальный педагогический университет им. Владимира Гнатюка (Тернополь), 2015.– № 3. – С. 52-58.

44. Смирнова Д. Л., Проблема формирования словаря синонимов у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Д. Л. Смирнова // Вопросы педагогики, 2017. – № 5. – С. 44-49.

45. Танцюра С. Ю., Специальная индивидуальная программа развития для детей с нарушением интеллекта [Текст]: метод.пособие. – М. : Сфера, 2018. – 64 с.

46. Тлехурай М. К., Формирование учебно-научной речи как важный аспект в развитии связной речи младших школьников [Текст] / М.К. Тлехурай // Материалы Всероссийской научно-практической конференции аспирантов, докторантов и молодых ученых, 2017. – С. 138-144.

47. Томилова А. Ю., Роль артпедагогических средств в формировании связной речи младших школьников [Текст] / А. Ю. Томилова // Евсевьевские чтения, 2017. – С. 198-204.

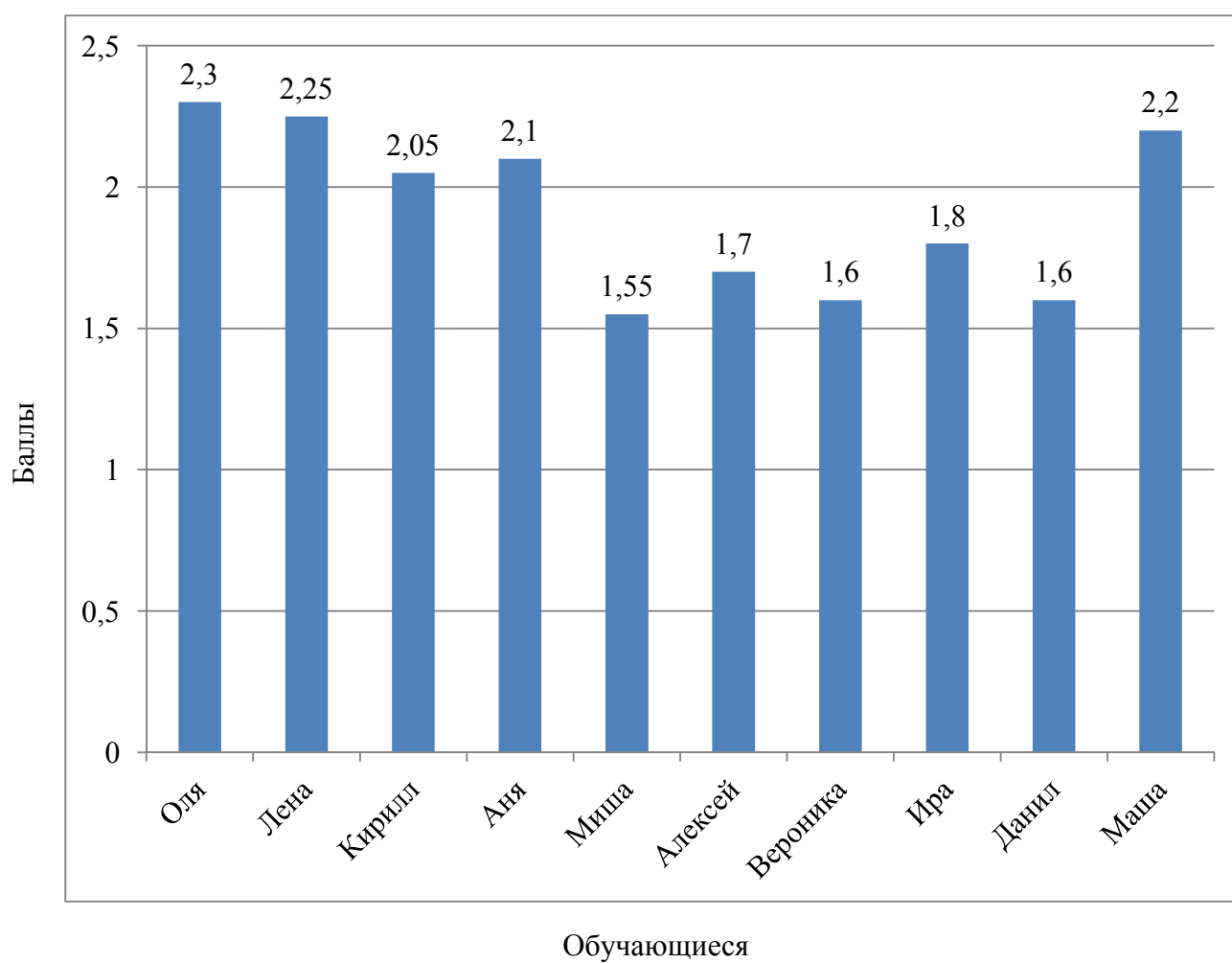
48. Шицко Э. В., Развитие образной речи младших школьников на основе творческих речевых упражнений по прочитанным произведениям [Текст] / Э. В. Шицко // Закономерности и тенденции инновационного развития общества, 2018. – С. 98-103.

49. Шуритенкова В. А., О формировании у дошкольников и младших школьников базового словаря для создания оценочного высказывания [Текст] / В. А. Шуритенкова // Путь науки, 2016. – № 3 (25). – С. 125-127.

50. Щадей М. Е., Формирование исследовательских умений у младших школьников в процессе развития их речи [Текст] / М. Е. Щадей // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития, 2018. – С. 218-221.

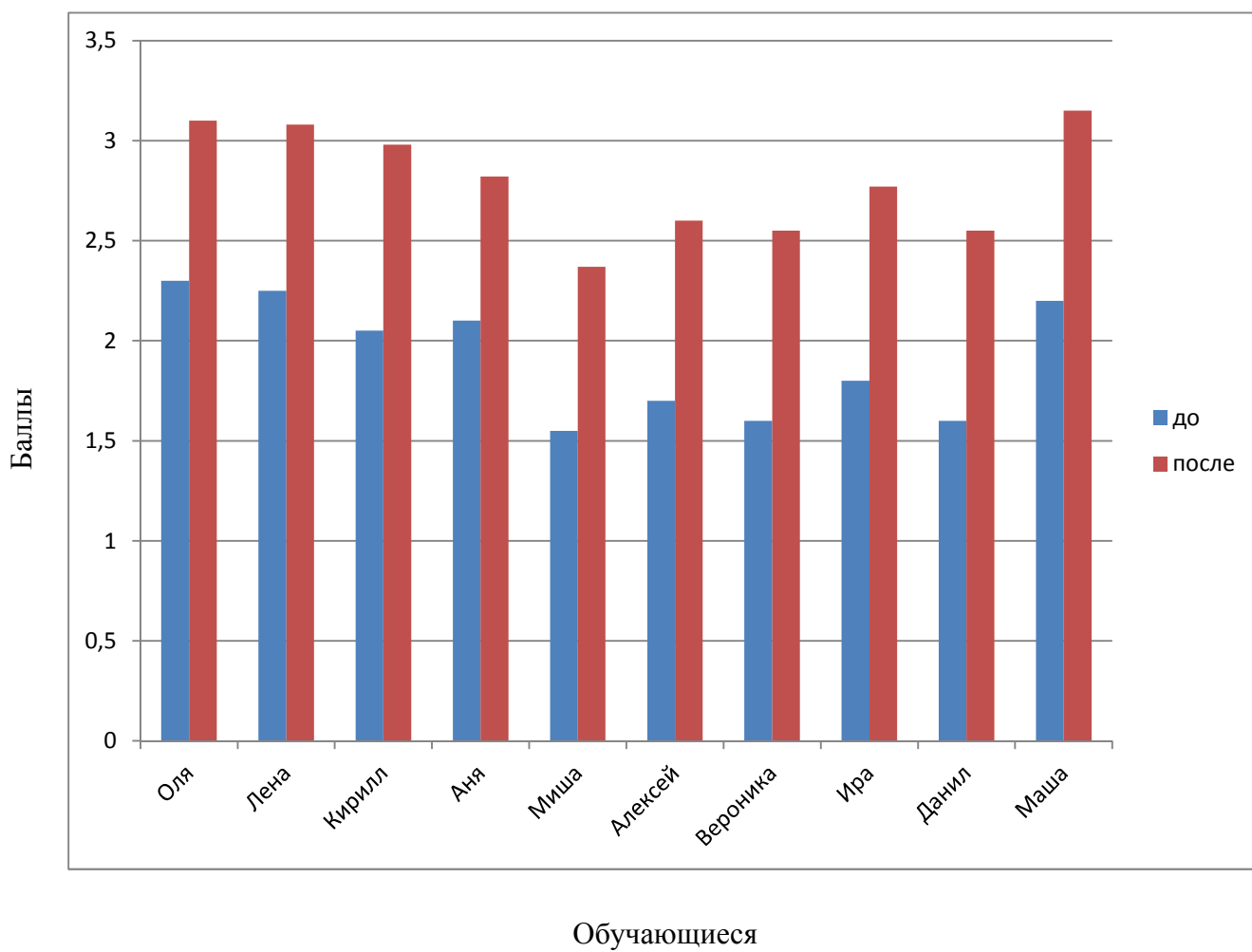
51. Яяева А. М., Содержание работы по формированию культуры речи младших школьников [Текст] / А. М. Яяева, С. С. Ниметуллаева // Инновационные технологии в науке и образовании, 2018. – С. 258-262.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1



Результаты обследования номинативного словаря (средний балл)

ПРИЛОЖЕНИЕ 2



Результаты обследования номинативного словаря (средний балл)